

**ANNALES
NEOPHILOLOGIARUM
10**

pod redakcją
Ewy Komorowskiej

SZCZECIN 2016

RADA NAUKOWA

prof. dr hab. Zofia Czapiga (Uniwersytet Rzeszowski, Polska), prof. dr Maryse Dennes (Université Michel de Montaigne – Bordeaux 3, Francja), prof. dr hab. Volodymir Dubiczynski (Narodowy Uniwersytet Techniczny w Charkowie, Ukraina), prof. dr hab. Eleftherios Haracidis (Frakickij Uniwersytet im. Demokryta, Grecja), prof. dr hab. Hubert Laszkiewicz (Katolicki Uniwersytet Lubelski, Polska), prof. dr hab. Elżbieta Mańczak-Wohlfeld (Uniwersytet Jagielloński, Polska), prof. dr Marzena Mioduszevska (Universidad Rey Juan Carlos Madrid, Hiszpania), prof. dr hab. Valerij Mokijenko (Uniwersytet Pedagogiczny w Sankt Petersburgu, Rosja), prof. dr Harald Nilsen (Nesna University College, Norwegia), dr hab. Zoja Nowożenowa, prof. UG (Uniwersytet Gdański, Polska), prof. dr Galina Paramei (Hope Liverpool University, Wielka Brytania), prof. Neda Pintarić (Uniwersytet w Zagrzebiu, Chorwacja), prof. dr hab. Enrique Quero Gervilla (Universidad de Granada, Hiszpania), prof. dr hab. Eva Tibenská (Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Chorwacja), prof. dr hab. Dorota Tubielewicz-Mattsson (Lund University, Szwecja), dr hab. Danuta Stanulewicz, prof. UG (Uniwersytet Gdański, Polska), prof. dr dr h.c. Harry Walter (Uniwersytet Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie, Niemcy), prof. dr hab. Halina Waszkielewicz (Uniwersytet Jagielloński, Polska)

REDAKTOR NAUKOWY

prof. zw. dr hab. Ewa Komorowska

SEKRETARZ REDAKCJI

dr hab. Tomasz Szutkowski

RECENZENCI

prof. dr Marino Balducci (Carla Rossi Academy, Pistoia, Włochy); prof. dr hab. Zofia Berdychowska (Uniwersytet Jagielloński, Polska); dr hab. Joanna Burzyńska-Sylwestrzak, prof. WSJO (Wyższa Szkoła Języków Obcych w Świeciu, Polska); dr hab. Halina Chodurska, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Polska); prof. dr hab. Simón José Suárez Cuadros (Universidad de Granada, Hiszpania); dr hab. Joanna Czaplinska, prof. UO (Uniwersytet Opolski, Polska); prof. dr hab. Volodymir Dubiczynski (Narodowy Uniwersytet Techniczny w Charkowie, Ukraina); dr hab. Lucyna Falkiewicz-Wille, prof. UR (Uniwersytet Rzeszowski, Polska); dr hab. Katarzyna Gadomska (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska); dr hab. Czesław Grzesiak, prof. UMCS (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska); dr hab. Wojciech Jasiakiewicz; prof. UKW (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska); prof. dr hab. Jerzy Kapuściak (Uniwersytet Jagielloński, Polska); dr hab. Anna Krzyżanowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska); prof. dr hab. Elżbieta Mańczak-Wohlfeld (Uniwersytet Jagielloński, Polska); prof. dr hab. Maria Maślanka-Soro (Uniwersytet Jagielloński, Polska); prof. dr hab. Władimir Miedwiediew (Moskauer Staatsuniversität für Eisenbahnwesen, Rosja); prof. dr Marzena Mioduszevska (Universidad Rey Juan Carlos Madrid, Hiszpania); dr hab. Danuta Stanulewicz, prof. UG (Uniwersytet Gdański, Polska); dr hab. Elżbieta Tyszkowska-Kasprzak (Uniwersytet Wrocławski, Polska); prof. dr dr h.c. Harry Walter (Uniwersytet Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie, Niemcy); dr hab. Jean Ward, prof. UG (Uniwersytet Gdański, Polska); prof. dr Karin Weise (Uniwersytet Ernsta Moritza Arndta w Greifswaldzie, Niemcy); dr hab. Józef Zarek (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska)

REDAKTORZY JĘZYKOWI

Gregory Allen Frossard (język angielski), Pierre-Frederic Weber (język francuski), César Navarro (język hiszpański), Werner Westphal (język niemiecki), Lucyna Smędzik (język rosyjski), Irina Policastro (język szwedzki), Angelo Sollano (język włoski)

KOREKTA

Anna Ciciak

SKŁAD KOMPUTEROWY

Sonia Dubois

PROJEKT OKŁADKI

Daniela Kędzia

Adres redakcji:

„Annales Neophilologiarum”, Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego, al. Piastów 40B, 71–065 Szczecin
tel./faks 91 444 27 00

Wersja papierowa jest wersją pierwotną

Pełna wersja czasopisma dostępna jest na stronie: <http://www.wf.usz.edu.pl/stronagłowna>

Streszczenia opublikowanych artykułów są dostępne online w międzynarodowej bazie danych The Central European Journal of Social Sciences and Humanities <http://cejsh.icm.edu.pl> oraz w CEEOL

© Copyright by Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2016

ISSN 1734-4557

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersytetu SZCZECIŃSKIEGO

Ark. wyd. 13,0. Ark. druk. 16,0. Format B5. Nakład 82 egz.

SPIS TREŚCI

JĘZYKOZNAWSTWO

Krystyna Janaszek – Интровертная личность в процессе усвоения иностранного языка	5
Sylwia Kalińska-Luszczynska – Revue des recherches empiriques sur l'anxiété langagière et la réussite	23
Robert Kościelniak – Словосочетание – коллокация – репродукт: несколько слов о сверхсловных единицах языка (типологический аспект)	45
Dinara Stepaniszczewa – Konzeptuelle Metaphern in den Texten ausgewählter Lieder aus den deutschen, polnischen und russischen musikalischen Charts 2015	55
Aleksander Wiater – El uso de la imagen en las evaluaciones y certificaciones de idiomas	69

LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

Beata Kędzia-Klebeko – <i>Le convoi du 24 janvier</i> de Charlotte Delbo et la mémoire ressuscitée de la Déportation.....	87
Katarzyna Kondratowicz – Wisława Szymborska and Echoes of the Literary Nobel Prize in British and American Newspapers (1996-2012)	99
Jacek Olesiejko – The Ostrogothic Kingdom in the Old English <i>Boethius</i> and the Germanic myth of Origin in Anglo-Saxon England	113
Maciej Pieczyński – Духовность в драматургии Ивана Вырыпаева	129
Konrad Rachut – Сверхсознание как трагическое «наказание» Родиона Романовича Раскольникова	151
Angelo Sollano – Cinque anni prima del quidditch: La Pallastrada di Stefano Benni	163
Joanna Witkowska – “May God Pickle You”: Intercultural Battle for Words in Polish World War II Recollections	175

Agata Zawiszewska – Lvovské emancipantky ve srovnání s českým ženským hnutím na sklonku 19. století. Na příkladu časopisu „Ster“ („Kormidlo“), za redakce Pauliny Kuczalské-Reinschmit (1895–1897).....	195
--	-----

RECENZJE

Gero Lietz – Askedal, John Ole et al. (Hg.): <i>Norsk grammatikk. Riksmål og moderat bokmål</i> . [Revidert utgave av Gorgus Coward, Riksmålsgrammatikk], 2. opplag. Oslo: Det Norske Akademi for Språk og Litteratur og Kunnskapsforlaget, 2015.....	215
--	-----

JĘZYKOZNAWSTWO

KRYSTYNA JANASZEK*

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

ИНТРОВЕРТНАЯ ЛИЧНОСТЬ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

С точки зрения дидактики иностранных языков глоттодидактическую личность составляют две сферы: когнитивная (интеллект, стили мышления, познавательные стили, стратегии овладения языком) и аффективная (типы личности и темперамента, самооценка, мотивация, эмоции). Из исследований, проводимых в этой области, следует, что индивидуальные и личностные отличия, которые наблюдаются у обучающихся, могут облегчить или затруднить достижение успеха в овладении иностранным языком.

Ниже, в рамках очередных личностных конструкторов опишем черты студентов-интровертов и их влияние на процесс усвоения языка. Из 200 опрашиваемых студентов-неофилологов были отобраны 40 человек с так называемой оборонительной ориентацией. Исследования проводились в Щецинском университете в период с 2014 по 2016 гг. Стоит добавить, так как это имеет существенное значение, средняя оценка по ходу процесса обучения составляла в исследуемой группе 3,9.

Интровертный тип личности в литературе по психологии характеризуется следующим образом:

- интроверт любит применять интроспекцию (сосредоточиваться на своем внутреннем мире, анализировать свое психическое состояние, мысли), он сдержанный, у него немного друзей – обычно преданных, к проблемам повседневной жизни относится очень серьезно, любит порядок, контро-

* Krystyna Janaszek – dr hab., profesor Uniwersytetu Szczecińskiego. Autorka dwóch monografii i ponad 90 artykułów z zakresu problematyki związanej z dydaktyką języków obcych; e-mail: krystynajanaszek@interia.pl

лирует свои эмоции, на него можно положиться, с некоторым пессимизмом относится к будущему, относительно хорошо переносит отсутствие компании, прежде чем высказать свое мнение он старается привести в порядок свои мысли¹.

I. Интеллект и способности

Под понятием *способности* понимаются индивидуальные различия, которые имеют решающее значение для достижения успехов в разных действиях и областях². В психологии различают общие и специальные способности. Общие способности проявляются во всех видах деятельности человека и влияют на все его действия. Часто называют их общим интеллектом, понимая под этим понятием, как правило, общие способности к обучению, решению новых задач и проблем, способности адаптироваться к новым условиям³. Под специальными понимаются те способности, которые проявляются в определенных областях, к конкретным видам, формам деятельности. Это способности „к чему-либо” (к выполнению некоторых видов деятельности). Принято их называть склонностями. Иногда употребляется также понятие *одаренность*⁴.

В психологии все чаще отвергается психометрический подход к интеллекту, который связан с исследованием коэффициента интеллекта (I.Q.). В теории множественного интеллекта Говарда Гарднера подчеркивается, что эффективность действий и решения проблем зависит не только от психометрического интеллекта, но и других способностей (видов интеллекта)⁵. Виды интеллекта, названные Гарднером – это нечто иное как наборы способностей и умений.

1 Maria Ledzińska, Ewa Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001), 161.

2 Krystyna Bieluga, *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego* (Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2003), 13.

3 Tadeusz Tomaszewski, red., *Psychologia* (Warszawa: PWN, 1977), 737.

4 Tadeusz Lewowicki, *Kształcenie uczniów zdolnych* (Warszawa: WSiP, 1980), 21.

5 Howard Gardner, *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* (New York: Basic Books, 1993), 7.

Опрашиваемые студенты выбрали 5 из 7 предлагаемых американским психологом видов интеллекта. Их классификация представляется следующим образом:

1. Вербальный интеллект – умение использовать речь в различных ситуациях; позволяет правильно подобрать слова, свободно формировать высказывание, правильно писать, владеть большим словарным запасом (65 %).
2. Внутрличностный интеллект – направленный внутрь; представляет способность распознавать и дифференцировать свои собственные чувства и эмоции (42,5 %).
3. Межличностный интеллект – способность понимать и взаимодействовать с людьми; распознавать и проводить различия между чувствами и намерениями других людей и понимать соотношения между людьми (37,5 %).
4. Логико-математический интеллект — позволяет понимать взаимосвязи между абстрактными понятиями и пользоваться ими; предполагает умение бегло проводить расчеты и операции на абстрактных символах, он связан со способностью к рассуждению и расчетам (32,5 %).
5. Музыкальный интеллект – способность к порождению и пониманию смыслов, связанных со звуками (20 %).

Согласно этой концепции успеху в овладении иностранным языком способствует как правило вербальный (лингвистический) интеллект. Внутрличностный – обуславливает умение саморефлексии, а межличностный – облегчает обучение конвeрсации. Логико-математический интеллект может помочь овладеть грамматикой, а музыкальный – произношением на иностранном языке.

Способности к языкам можно отнести к специальным способностям. Ида Курч⁶ различает 12 способностей, которые относятся непосредственно к общим языковым способностям. Ниже называем важнейшие из них, на которые ссылались опрашиваемые.

1. Способность к языковому анализу – умение извлечь информацию о грамматических закономерностях на основе анализа предложений (65 %).
2. Способность имитировать интонацию, ритм, мелодику предложения на иностранном языке (40 %).

6 Ida Kurecz, *Psychologia języka i komunikacji* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2000), 183–184.

3. Легкость построения высказывания – способность составлять предложения и тексты по заданной теме (40 %).
4. Способность произносить звуки и имитировать их (37,5 %).
5. Способность к распознаванию звуков, фонем, так называемый фонематический слух (22,5 %).

В исследуемой группе наиболее экспонировалась способность к языковому анализу, связанная с большими возможностями в сфере умозаключения (индуктивного). В меньшей степени наблюдается предрасположенность к имитированию интонации, ритма, мелодики предложения на иностранном языке. Похоже дело обстоит с легкостью построения высказывания, отражающей синтаксические способности, но хуже – с умениями произносить и распознавать звуки, относящиеся к так называемому фонетическому декодированию.

II. Стили мышления и когнитивные стили

В психологии все больший интерес вызывает теория ментального самоуправления (собственной умственной активностью), которую разработал Роберт Стернберг и сотрудники. В ее основе лежит идея, основанная на повседневных наблюдениях, которые показывают, что разные стили управления, применяющиеся в мире, напоминают в некотором смысле те, которые совершаются в уме человека. Стили мышления – это конструкты с широким диапазоном возможностей, представляющие собой своего рода мост между познанием и личностью, не являющиеся способностями, а лишь способами применения этих способностей (и знаний, приобретенных благодаря им)⁷.

Учитывая пять разных критериев ментального самоуправления (функции, формы, уровни, сферы, ориентации), создатели теории выделили 13 стилей мышления (законодательный, исполнительный, оценочный, монархический, иерархический, олигархический, анархический, локальный, глобальный, внешний, внутренний, либеральный, консервативный)⁸.

7 Jan Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010), 294.

8 Ibidem, 295–296.

В исследуемой группе студентов преобладали следующие критерии (стили):

1. сфера ментального самоуправления:
 - внутренний стиль (люди с данным стилем мышления предпочитают решать задачи в одиночку без участия других) – 90 %;
2. ориентация самоуправления, открытость к изменениям:
 - либеральный стиль (люди с этим стилем, действуя и решая проблемы, предпочитают идти своим путем, не следуют установленным стандартам и процедурам) – 57,5 %;
3. уровень управления:
 - глобальный стиль (люди с этим стилем отличаются абстрактным мышлением, причем очевидно интересуются решением проблем с высокой степенью общности) – 55 %.

Первый стиль (внутренний) подтверждает интровертные склонности исследуемых студентов, второй (либеральный) подчеркивает не только индивидуализм студентов, но и их открытость к изменениям. Третий стиль (глобальный) характеризует лица с холистическим подходом к задачам.

Термин *когнитивный стиль* употребляется для обозначения индивидуального предпочтительного способа функционирования в рамках познавательных действий. Особенности стиля понимаются как своего рода склонности к выбору способа функционирования из познавательных средств, которыми обладает индивид⁹. Особый интерес проявляется к двум стилям: *полезависимость-полenezависимость* (выделенному Германом Уиткиным) и *рефлексивность-импульсивность* (термин ввел Джером Каган). Первый стиль определяет, в какой степени человек способен к аналитическому способу перцепции, в какой воспринимает вещи и явления глобально в целом. Во втором случае различия касаются того, в какой степени человек способен контролировать ход своих познавательных действий, в частности связанных с точностью выбранных решений¹⁰.

В исследуемой группе студентов преобладают субъекты полenezависимого стиля (57,5 %), которые полагаются на внутренний опыт, предпочитают аналитический способ обработки информации. Люди

9 Ziemowit Włodarski, Anna Matczak, *Wprowadzenie do psychologii* (Warszawa: WSiP, 1998), 364–365.

10 Ibidem, 365, 367.

с полнезависимостью целенаправленны и эффективны в учебном процессе. Этот стиль характеризует тенденция к структурированию и реструктурированию материала, которым следует овладеть, умение выделить определенные детали из целостного перцептивного поля (напр. при селективном чтении текста), умение находить только необходимые для решения задачи элементы. Это благоприятно способствует овладению сложным материалом с низкой степенью упорядочения. 42 % опрошиваемых – это студенты, зависимые от поля с глобальной перцепцией, которые ориентируются на внешние рамки. Глобальный стиль связан со многими ограничениями: проблемой сохранения контекста, слабой способностью к переключению внимания (жесткому вниманию), малым объемом и медленными темпами параллельной обработки.

Отличительной чертой большинства студентов в исследуемой группе (75 %) является рефлексивность. К наиболее часто применяемым показателям рефлексивности-импульсивности относятся скорость принятия решений (скорость действий), количество и вид совершаемых ошибок. Для лиц с рефлексивным стилем характерны медлительные темпы обработки информации, довольно быстро появляющаяся умственная утомленность и необходимость делать частые перерывы во время работы. Вместе с тем эти лица совершают меньше ошибок, чем лица с импульсивным стилем. Рефлексивность нуждается в сильных подкреплениях (напр. в поисках оптимального решения) даже за счет отсрочки. Рефлексивность-импульсивность определяет толерантность к когнитивному риску. У людей с рефлексивным стилем она достаточно низкая. Чрезмерные рассудительность и озабоченность по поводу правильности решения, излишний критицизм и сдержанность могут тормозить познавательную активность, особенно в ситуациях менее ясных и трудных и тогда, когда по разным причинам нельзя найти идеальное решение. Тенденция к тщательному анализу проблемной ситуации и к длительным рассуждениям о точности решения может вызывать чрезмерное замедление темпов работы. Рефлексивность ограничивает спонтанность и плавный ход действий, что характерно для импульсивных людей. В ходе процесса овладения языком ученики с импульсивным стилем (25 %) действуют по принципу проб и ошибок; овладевают довольно быстро гибкостью, но у них возникают трудности с правильно-

стью высказывания. Ученики с рефлексивным стилем лучше овладевают навыками письма, зато нелегко дается им свобода высказывания¹¹.

В литературе по глоттодидактике обсуждаются между прочим и стили, которые находят отражение в способах организации языкового опыта¹². Их основное свойство – это, как в ранее рассматриваемых случаях, биполярность. Эти стили непосредственно относятся к подходу к языковым явлениям (логический-многоуровневый), обобщению этих явлений (широкий-узкий) и их инкорпорированию (открытый-закрытый). Опрашиваемые выбрали следующие возможности:

1. открытый стиль инкорпорирования языковых явлений, отражающий успешное включение новых фактов в свои знания (напр. толерантность к формам, несоответствующим грамматическим правилам, нерегулярным формам) – 85 %;
2. широкий стиль обобщений явлений, связанный с процессом рассуждения (простотой рассуждений, умением находить правила на основании нескольких примеров) – 75 %;
3. логический подход к языковым явлениям, связанный с необходимостью их организации (применение „логической сетки” по отношению ко всем известным словам и формам) – 75 %.

Стили, предпочитающиеся студентами, (в частности – два первых) свидетельствуют о том, что студенты охотно без проблем открываются на новые языковые факты. Кроме того, они чувствуют необходимость систематизировать их.

III. Производительные коммуникативные стратегии

Коммуникативная стратегия представляет собой плановое организованное действие, направленное на преодоление языковых трудностей и достижение определенной коммуникативной цели. В основе коммуникативных стратегий лежит намерение участвовать в акте коммуникации (приеме и передаче определенного содержания с помощью языковых средств, которыми владеет учащийся). Этот тип стратегии используется главным обра-

11 Hanna Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych* (Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002), 98–99.

12 Ibidem, 99.

зом в связи с необходимостью выразить намеренное содержание другим способом, используя в своем высказывании средства коммуникации, которыми он к настоящему времени овладел. У ее истоков всегда лежит отказ от наиболее желательного варианта высказывания, результатом чего является изменение первоначального намерения или применение для выражения определенной мысли более бедных, менее адекватных средств¹³.

Мареk Шалеk (учитывая положения разных авторов) подразделил продуктивные коммуникативные стратегии на два основных типа: сокращений (*reduction strategy*) и достижений (*achievement strategy*). Стратегия сокращения (снижения риска или предотвращения его) заключается в том, что содержание сообщения соответствует актуальному уровню знания языка. Человек, который использует ее в своем высказывании, сосредоточивается на том, что умеет правильно выразить, отказываясь от того, что на самом деле хотел бы сказать. Эта стратегия может проявляться в двух формах: формальной и функциональной стратегии сокращения. Первая из них связана с общением на упрощенном языке, ради избежания ошибочных и мало беглых высказываний. Вторая относится не к форме, а к содержанию высказывания. Она заключается в том, чтобы избегать тем, которые превосходят возможности данного индивида. Стратегии достижений (компенсаторные-кооперативные, некооперативные и воскрешение в памяти) применяются лицами, стремящимися общаться любой ценой, устраняя все препятствия¹⁴.

Опрашиваемые применяют оба типа стратегий. Чаще всего они выбирают следующие:

1. стратегия достижений (воскрешение в памяти) – пауза, момент приостановления, чтобы вспомнить нужное слово (выражение, конструкцию) – 50 %;
2. стратегия формального сокращения – общение с использованием упрощенной системы языка, чтобы избежать ошибочных высказываний (40 %);
3. некорпоративная стратегия (субституция) – замена неизвестного слова (выражения, конструкции) каким-то синонимом (40 %).

13 Marek Szalek, *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce* (Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2004), 39–41.

14 Ibidem, 41–42.

В очередной раз подтверждается забота о форме высказывания и необходимость подумать, прежде чем принять решение, что очень характерно для интровертов. Кроме того, следует отметить, что исследуемая группа редко использует кооперативные стратегии, заключающиеся в обращении за помощью к другим.

IV. Типы темперамента

Темперамент – это биологический фундамент динамики психической деятельности человека как личности¹⁵.

Первую концепцию темперамента создал Гиппократ (V в. до н. э.), который утверждал, что по своей природе людей различает соотношение четырех основных „соков организма” (крови, флегмы, желчи – желтой и черной). Исходя из этого учения, Гален (II в. до н. э.) разработал первую в истории типологию темпераментов, выделяя из десяти четыре прямо зависящие от преобладания одного из соков, называя их соответственно сангвиник, флегматик, холерик, меланхолик¹⁶. Типология Гиппократа-Галена на протяжении многих столетий пользовалась огромной популярностью. Ссылались на нее многие выдающиеся исследователи, среди прочих и Иван Павлов – автор первой научной теории темпераментов. Исходя из того, что поведение человека (и других высших животных) зависит, прежде всего, от функционирования нервной системы, Павлов предложил гипотезу, что различия между индивидами сводятся к серии комбинаций свойств системы. К этим свойствам относятся: 1) сила основных нервных процессов – возбуждения и торможения; 2) их уравновешенность; 3) их подвижность. Павлов выделил 4 типа, соответствующих древней концепции:

1. сильный, уравновешенный, подвижный (сангвиник);
2. сильный, уравновешенный, инертный (флегматик);
3. сильный, неуравновешенный тип с преобладанием возбуждения (холерик);
4. слабый тип (меланхолик)¹⁷.

15 Włodzimierz Szewczuk, *Psychologia* (Warszawa: WSiP, 1990), 242.

16 Ibidem, 243.

17 Ibidem, 244.

В исследуемой группе студентов преобладают флегматики (65%) и меланхолики (28 %) с чертами всех остальных типов. В психологии каждому типу присваивают восемь главных свойств. Ниже называются лишь существенные для характеристики опрашиваемых:

- флегматик: пассивный, осторожный, серьезный, одиночный, контролируемый, солидный, уравновешенный, тихий;
- меланхолик: угрюмый, робкий, тугой, вдумчивый, пессимистический, сдержанный, необщительный, спокойный.

Согласно теории Ганса Айзенка, флегматиков, в частности же меланхоликов, следует отнести к интровертному типу личности¹⁸. Черты личности влияют на некоторые черты глоттодидактического поведения студентов, напр.:

- 63 % опрашиваемых подтверждает, что предпочитает занятия спокойные с небольшим количеством разнообразных стимулов;
- среди любимых студентами видов речевой деятельности доминирует чтение, и только потом называются письмо, говорение, аудирование;
- среди ценимых форм работы на занятиях преобладает индивидуальный труд (68 %);
- 60 % опрашиваемых не любит прямых контактов с иностранцами, так как боятся говорить;
- 78 % опрашиваемых избегает публичных выступлений в студенческой группе (презентаций и докладов).

V. Я-концепция. Самопознание и самооценка

Понятие Я (self) обозначает представление и осознание самого себя. Определяем его на основании взаимодействия с другими людьми, строим на основе того, как по нашему мнению видят нас важные для нас люди¹⁹.

Исследования, проводимые в рамках Я-системы касаются, между прочим, расхождений, которые в ней появляются. Проблемы, связанными с этими расхождениями занимался среди прочих Э. Тори Хиггинс в теории *Я-расхождений*. Эти расхождения представляют собой стандарты, кото-

18 Tomaszewski, *Psychologia*, 723–724.

19 Lawrence Pervin, *Psychologia osobowości*, tłum. Marek Orski (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002), 242.

рым должен удовлетворять индивид. Три из них существенным образом влияют на способ восприятия информации о самом себе:

- Я-реальное – образ знаний индивида о себе (совокупность атрибутов, умений, качеств, которыми, как считает индивид, обладает в действительности (какой я?),
- Я-должное (каким я должен быть?) и Я-идеальное (каким я хотел бы быть?) – стандарты желаемые/идеальные, определяющиеся с собственной позиции или с позиции внешних авторитетов.

Хиггинс описывает несоответствия между Я-идеальным–Я-реальным и Я-должным–Я-реальным. Расхождения между Я-реальным и Я-идеальным связаны с чувством тоски, неудовлетворенности, разочарования, потери, с чувством несбывшихся идеалов. Несоответствия между Я-реальным и Я-должным связаны с чувством тревоги, опасения перед наказанием, напряжением или сознанием вины в связи с неудовлетворенностью требованиям, предъявляемым самим собой или внешним авторитетом. По мнению автора концепции человек стремится всегда сводить к минимуму негативные чувства и вызвать положительные. Его действия направлены на уменьшение несоответствий в Я-системе, так как их устранение проявляется в приятном состоянии (напр. радости, удовлетворении, чувстве облегчения, мира)²⁰.

Опрашиваемые, отвечая на вопрос „Какой я студент и каким студентом я должен быть?“, определяли несоответствия в собственной Я-системе. Большинство из них (55%) определило эти несоответствия как большие. Их результатом является вероятнее всего неприятное состояние, вызываемое чувством тревоги.

За создание системы Я-концепции отвечают два мотива: самоверификации (который имеет познавательный характер) и самовозвышения (который имеет характер эмоциональный). Этот последний мотив касается только 15% опрашиваемых. Мотив самовозвышения побуждает к сосредоточению на сильных сторонах, поиску достижений, опыта и связей, подтверждающих значение индивида. Выражается он в желании, чтобы другие воспринимали нас такими, какими мы бы хотели быть. 85 % опрашиваемых

20 Piotr Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2003), 245–246.

выбрало мотив самоверификации, который отвечает за цельность и реализм Я-концепции. Лица с автоверификацией:

- ищут информацию о себе, соответствующую фактам,
- легче запоминают неудачи, чем успехи,
- умеют воспринимать критику и резко замечают свои недостатки²¹.

Лица, для которых характерен рассматриваемый мотив, не проявляют тенденции к повышению самооценки. Возможно поэтому даже 80 % опрошиваемых выражает недовольство своими умениями в области иностранного языка. Для них свойственна низкая самооценка (большое несоответствие между Я-реальным и Я-идеальным, отсутствие ясной Я-концепции). Лица с низкой самооценкой (с оборонительной ориентацией) дополнительно можно охарактеризовать следующим образом:

- они, как правило, реалисты,
- они осторожны в оценке себя и других, в их поведении замечаются защитные мотивы,
- в области самопрезентации и интерперсонального (межличностного) функционирования они избегают риска и не привлекают внимания к себе;
- они легче воспринимают критику, чем похвалы, однако жаждут похвал,
- успехи кажутся им недостижимыми, и поэтому они даже не стремятся к их достижению,
- на мир и свои шансы в нем они смотрят мало оптимистически, из-за чего не предпринимают усилий и убеждены в своем небольшом значении²².

Свои языковые умения высоко оценивает лишь 8% от всех опрошиваемых. Такую самооценку характеризует небольшое несоответствие между Я-реальным и Я-идеальным, позитивное самопознание и желание укрепить себя.

VI. Мотивы изучения иностранного языка

Под понятием мотивации понимается совокупность различных мотивов. Мотив в свою очередь можно определить как действие сознательное,

21 Ibidem, 250–253; Bogdan Wojciszke, „Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i motyw”, w: *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, red. Bogdan Wojciszke, Mieczysław Płopa (Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2003), 21–22.

22 Ibidem.

направленное на удовлетворение каких-либо потребностей и достижение намеченной цели²³.

Усвоением иностранного языка управляют определенные механизмы мотивации, в рамках которых можем выделить два типа: мотивацию интегративную и инструментальную²⁴. Интегративная мотивация связана с желанием обучающегося освоить иностранный язык на таком уровне, чтобы быть способным интегрироваться в общество, говорящее на данном языке. Обучающийся чувствует духовное родство с языком и культурой данной страны, а обучение языку доставляет ему некоторое удовольствие. В случае инструментальной мотивации язык является орудием для достижения какой-либо цели. Обычно тогда подчеркивается его полезность.

Мотивацию опрашиваемых студентов можно определить как инструментально-интегративную (внутреннюю). Решающее значение имела при этом классификация мотивов, которые назывались студентами в следующем порядке:

1. пригодность языка на работе;
2. пригодность в пути и в международных контактах;
3. удовольствие, испытываемое при обучении языку;
4. увлечение фильмом, музыкой, литературой данной страны;
5. пригодность в эмиграции;
6. понимание и ознакомление с жизнью граждан данной страны;
7. идентификация с культурой народа/ страны.

Среди других мотивов существенным оказался мотив прагматичности (75%), свидетельствующий о значении языка для индивидуального обучения, будущей профессии, общего образования и расширения кругозора. 65% опрашиваемых считает, что знание иностранного языка это прямой путь к реализации таких целей, как саморазвитие и самоактуализация. С точки зрения гуманистической психологии²⁵, это мотивация более высокого уровня, реализующая так называемые потребности роста.

Отмеченные мотиваторы несомненно способствуют освоению иностранного языка.

23 Szalek, *Jak motywować*, Włodarski, Matczak, *Wprowadzenie*.

24 Komorowska, *Metodyka nauczania*, 97.

25 Abraham Maslow, *Motywacja i osobowość* (Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1990).

VII. Поведение, связанное с преодолением трудностей

К самым трудным ситуациям на занятиях относятся устные высказывания (ответ на оценку, устный экзамен). У большинства опрошенных (68%) включается тогда защитный механизм в виде психической блокады; появляется также неприятное эмоциональное состояние (волнение – 33%, беспокойство – 30%, страх – 28%, тревога – 25%). Такое состояние вызывает активирование аффективного фильтра, который „блокирует” (мешает а иногда препятствует эффективному обучению, коммуникации на иностранном языке).

Исследуемые применяют разные способы справиться со стрессом²⁶. Чаще всего (43 %) они выбирают стиль, сосредоточенный на эмоциях, являющийся характерным для лиц, которые в стрессовых ситуациях фокусируются на себе и своих эмоциональных переживаниях (напр. сердясь дают волю эмоциям). Довольно часто они прибегают при этом к принятию желаемого за действительное и к фантазии, поскольку такие действия уменьшают эмоциональное напряжение. Однако иногда они могут повысить уровень стресса, напряжения и чувство подавленности. 37,5 % опрошенных обращается к стилю справляться со стрессом, сосредоточенном на задании. Этот стиль характерен для лиц, которые предпринимают усилия для быстрого решения проблемы и изменения неблагоприятной ситуации. Остальные (19,5 %) используют стиль отвлечения, заключающийся в том, чтобы воздерживаться от мыслей о неприятной ситуации и сосредоточиться на замещающих действиях (напр. просмотр телепередач, переедание).

Обобщая, следует отметить, что лингвистический интеллект, которым обладает большинство исследуемых, представляет собой фактор, способствующий усвоению иностранного языка. Особые способности студентов-интровертов касаются грамматической чувствительности, следовательно, правильности высказывания на иностранном языке. Эта предрасположенность связана с индуктивной способностью, гибкостью при включении новых языковых фактов в свои знания, рефлексивностью. Возможности исследуемых студентов в этой сфере способствуют овладению грамматикой и навыками письма.

26 Strelau, *Psychologia*, 302.

Проблемы, испытываемые студентами-интровертами, касаются разговорных навыков. Прежде всего, были замечены меньшие, чем названные выше способности, связанные с легкостью произношения и распознавания звуков, а также имитированием интонации, ритма, мелодики предложения на иностранном языке. Проблемы связаны также с избеганием риска высказывания, отсутствием свободы и беглости. Успеху в этой области отнюдь не способствует низкая самооценка исследуемых. Отсутствие уверенности в себе усиливает, как правило, опасения говорить. Эти проблемы нашли отражение в оценках по языковым предметам. Средняя оценка по ходу процесса обучения в исследуемой группе не превышает 3,9.

Bibliografia

- Bieluga, Krystyna. *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i myślenia twórczego*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2003.
- Gardner, Howard. *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books, 1993.
- Komorowska, Hanna. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2002.
- Kurcz, Ida. *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010.
- Ledzińska, Maria, Ewa Czerniawska. *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Lewowicki, Tadeusz. *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: PWN, 1980.
- Maslow, Abraham. *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1990.
- Oleś, Piotr. *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2003.
- Pervin, Lawrence. *Psychologia osobowości*. Tłum. Marek Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Strelau, Jan. *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2010.
- Szałek, Marek. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Wagros, 2004.
- Szewczuk, Włodzimierz. *Psychologia*. Warszawa: WSiP, 1990.
- Tomaszewski, Tadeusz, red., *Psychologia*. Warszawa: PWN, 1977.
- Włodarski, Ziemowit, Anna Matczak. *Wprowadzenie do psychologii*. Warszawa: WSiP, 1998.

Wojciszke, Bogdan. „Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i motyw”. W: *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, red. Bogdan Wojciszke, Mieczysław Plopa. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2003.

INTROVERTED PERSONALITY IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Summary

This paper presents the questionnaire survey being conducted among 40 students of Modern Philology with introverted personality. Within different psychological constructs, the characteristics of the students and their influence on the process of foreign language acquisition were described. Special capabilities of the introvert students involve grammatical sensitivity and, as a consequence, linguistic correctness of expression in a foreign language. This predisposition is associated with inductive reasoning ability, elasticity in including new linguistic facts into own store of knowledge, and reflectiveness. Capabilities of the subjects in this sphere are conducive to the mastering of grammar and written expression. The problems the introvert students cope with are associated with speaking in a foreign language. More modest abilities than those mentioned above that reflect the ease of pronunciation and distinguishing of sounds, as well imitation of intonation, rhythm, sentence melody in a foreign language, were observed. The problems are also associated with avoidance of risk to speak and lack of freedom and fluency when speaking. Low self-assessment of the subjects is not conducive to success within this ability.

Keywords: introvert student, foreign language acquisition

OSOBOWOŚĆ INTROWERTYWNA W PROCESIE PRZYSWAJANIA JĘZYKA OBCEGO

Streszczenie

W artykule zrelacjonowano badania ankietowe przeprowadzone pośród 40 studentów neofilologów o osobowości introwertywnej. W ramach kolejnych konstruktów psychologicznych omówiono cechy studentów i ich wpływ na proces przyswajania języka obcego. Szczególne zdolności studentów introwertyków dotyczą wrażliwości gramatycznej, a co

za tym idzie – poprawności wypowiedzi obcojęzycznej. Predyspozycje te związane są ze zdolnością rozumowania indukcyjnego, elastycznością włączania nowych faktów językowych do własnego zasobu wiedzy oraz z refleksyjnością. Możliwości badanych w tej sferze sprzyjają opanowaniu gramatyki i mowy pisanej. Kłopoty, z którymi zmagają się studenci introwertycy związane są z mówieniem w języku obcym. Odnotowano skromniejsze od wymienionych wyżej zdolności odzwierciedlające łatwość wymowy i rozróżniania głosek a także naśladowania intonacji, rytmu, melodii zdania w języku obcym. Trudności związane są także z unikaniem ryzyka wypowiedzi, brakiem jej swobody i płynności. Niska samoocena badanych nie sprzyja sukcesowi w ramach tej sprawności.

Słowa kluczowe: student introwertyk, przyswajanie języka obcego

JĘZYKOZNAWSTWO

SYLWIA KALIŃSKA-ŁUSZCZYŃSKA*

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

REVUE DES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE ET LA RÉUSSITE

Cet article présente une analyse d'études sur la relation entre l'anxiété langagière et la réussite, réalisées dans différents pays et dans différents groupes d'âge à divers niveaux de compétences, en appliquant différents modèles de recherche et instruments de mesure de l'anxiété.

La littérature sur l'anxiété langagière décrit une relation négative entre l'anxiété langagière et la réussite dans l'apprentissage d'une langue¹. Le développement de mesures distinctes spécifiques à l'anxiété langagière, comme le FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*), accompagné de l'utilisation de mesures plus subtiles d'évaluation de la réussite, permet de comprendre les véritables conséquences de l'anxiété. Nous présentons ci-dessous un choix d'études sur cette relation qui utilisent une série de mesures de la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Outre les notes finales, il est possible d'utiliser d'autres méthodes d'évaluation des résultats : les notes attendues², l'auto-évaluation et l'évaluation par les autres apprenants peuvent être utilisées, assurant une plus grande cohérence des résultats.

* Sylwia Kalińska-Łuszczczyńska – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego, specjalista w dydaktyce nauczania języka francuskiego jako obcego. Adiunkt w Katedrze Filologii Romańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego.

- 1 Ewa Piechurska-Kuciel, *Language anxiety in secondary grammar school students* (Opole : Uniwersytet Opolski, 2008), 102.
- 2 Elaine K. Horwitz, « Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale », *TESOL Quarterly* 20 (1986) 4 : 559-562 ; Faith S., Steinberg, Elaine K. Horwitz, « The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech », *TESOL Quarterly* 20 (1986) : 131-136.

L'influence de l'anxiété sur le comportement d'évitement de l'individu et sur la qualité de l'input de la langue, notamment en ce qui concerne la compétence de production orale, est le sujet de l'étude de Young³. 60 diplômés universitaires et enseignants de français, d'espagnol et d'allemand ont participé à cette étude. Les instruments utilisés dans cette recherche visent à évaluer l'anxiété et les niveaux de compétences linguistiques. Les mesures de maîtrise des compétences linguistiques sont les suivantes : un entretien, une évaluation de la compétence en production orale de langue étrangère dans une conversation structurée en face-à-face, un test de dictée mesurant la maîtrise générale de la langue et une auto-évaluation de la compétence en production orale, pour mesurer l'auto-évaluation par les participants de leur compétence orale. Les mesures de l'anxiété incluent l'Inventaire de l'Anxiété d'État, le Questionnaire d'interférence cognitive (échantillonnage des pensées des apprenants pendant les tests), une Auto-évaluation de l'anxiété (évaluation directe de l'anxiété) et l'Échelle des réactions relatives à l'anxiété langagière adaptée à partir du FLCAS.

Les résultats de cette étude confirment la corrélation négative entre la maîtrise orale d'une langue et l'anxiété langagière. Néanmoins, d'autres analyses ont conduit à la conclusion que ce n'est pas l'anxiété, mais la capacité qui est une variable plus importante affectant les scores de compétence orale. L'anxiété de test s'est révélé être un facteur de confusion responsable du rôle peu clair du test de compétence orale utilisé dans cette étude.

L'objectif de l'étude de Phillips⁴ est d'examiner l'effet de l'anxiété sur les résultats du test de compétence orale, mesuré au moyen des scores obtenus aux tests, ainsi que de décrire l'expérience du passage d'un examen oral dans une langue étrangère par des étudiants anxieux. 44 étudiants français en troisième semestre d'une université du sud-ouest des États-Unis ont participé à cette étude. Les instruments utilisés dans la recherche ont été le FLCAS, un examen oral et un entretien donnant un aperçu des attitudes des apprenants à l'égard de l'examen, avec un protocole de réflexion à voix haute réalisé immédiatement après l'examen.

Les principaux résultats de l'étude portent sur la relation négative entre les notes d'examens oraux et la mesure de l'anxiété, bien que l'effet précis de l'anxiété sur la performance soit difficile à déterminer. En outre, les étudiants très anxieux parlent moins et produisent des unités de communication plus courtes avec moins de structures cibles et moins de phrases dépendantes. Les deux groupes, celui des étudiants très doués et celui des étudiants peu doués, ont trouvé que l'examen oral avait été

3 Dolly J. Young, « The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings », *Foreign Language Annals* 19 (1986) : 439-445.

4 Elaine M. Phillips, « The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes », *The Modern Language Journal* 76 (1992) 1 : 14-26.

une expérience désagréable. Il faut également souligner que l'anxiété semble jouer un rôle psychologique important dans la décision de poursuivre l'étude d'une langue étrangère.

Cette constatation est confirmée par Saito et Samimy⁵ qui ont étudié 257 apprenants américains de japonais à trois niveaux (débutant, intermédiaire et avancé). Leur recherche vise à explorer les meilleures variables prédictives de la performance des étudiants ainsi que le rôle de l'anxiété à différents niveaux d'enseignement, y compris ses prédicteurs possibles. Sur la base des outils de mesure adoptés de Ely⁶, ils concluent que l'anxiété langagière ne joue pas un rôle important dans la performance des apprenants débutants. Les auteurs supposent que les apprenants inexpérimentés travaillent toujours sur le développement de stratégies d'apprentissage efficaces qui leur sont propres, de sorte qu'ils ne sont pas encore en mesure d'atteindre les objectifs de performance attendus à cause de l'interférence de l'anxiété langagière. D'autre part, l'anxiété langagière chez les apprenants à niveau intermédiaire et avancé est un prédicteur important de la réussite dans l'apprentissage d'une langue. Une autre constatation intéressante est que l'anxiété langagière commence à se développer chez les apprenants débutants et diminue chez les apprenants intermédiaires qui se sont déjà familiarisés avec la langue et les activités en classe. Néanmoins, à un niveau avancé, l'anxiété doit forcément augmenter. Ce résultat est attribué à un changement de l'objectif d'apprentissage, de la langue parlée vers la lecture et l'écriture. Mises à part les notes, la variable qui joue un rôle important dans l'anxiété langagière aux trois différents niveaux d'enseignement est la prise de risque en classe de langue.

L'évaluation de la relation entre l'anxiété langagière et la maîtrise d'une langue, mesurée au moyen des compétences perçues et réelles en langue seconde liées à l'anxiété langagière, est l'objectif général de l'étude de MacIntyre et al.⁷. En outre, l'étude cherche à mesurer la relation entre l'autoperception des compétences et l'anxiété langagière. L'échantillon de recherche comprend 37 anglophones étudiant la philosophie dans une université canadienne bilingue. Les outils comprennent l'outil de mesure

5 Yoshiko Saito, Keiko K. Samimy, « Foreign language anxiety and language performance : A study of learning anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese », *Foreign Language Annals*, 29 (1996) : 239-251.

6 Christopher M. Ely « An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation in the L2 classroom », *Language Learning* 36 (1986) : 1-25.

7 Peter D. MacIntyre, Kimberly A. Noels, Richard Clément, « Biases in self-ratings of second language proficiency : the role of language anxiety », *Language Learning* 47 (1997) : 265-287.

de l'anxiété langagière de MacIntyre et Gardner⁸, un test « Can-do »⁹ examinant la connaissance d'une langue seconde en ce qui concerne la compréhension et les quatre compétences, ainsi que des auto-évaluations de comportements relatives à la langue seconde.

L'étude révèle que les étudiants anxieux communiquent moins d'informations et d'une manière moins efficace. En outre, l'anxiété langagière entre en corrélation négative avec la connaissance réelle et perçue de la langue seconde ; les apprenants anxieux sous-estiment leurs capacités linguistiques (autodépréciation chez les individus très anxieux, qui porte atteinte au progrès, et auto-amélioration chez les apprenants peu anxieux quand il est possible de s'attendre à un apprentissage facilité de la langue). Les auteurs suggèrent que les apprenants anxieux refusent de croire à une amélioration de leurs compétences linguistiques, ce qui peut d'habitude réduire l'anxiété. De cette façon, en évitant les occasions de parler, ils se privent de chances de développer leurs compétences de communication.

L'objectif de l'étude d'Onwuegbuzie, Bailey et Daley¹⁰ est d'enquêter sur les corrélatés et les prédicteurs de l'anxiété langagière dans le cas des langues étrangères, tels que l'âge, le sexe et la perception de soi (par exemple, la capacité intellectuelle perçue, la compétence scolaire, l'estime de soi et le score moyen estimatif final du cours de langue, ainsi que l'interdépendance sociale et les habitudes d'apprentissage). Un autre objectif est d'examiner l'anxiété langagière à différents niveaux. Les participants étaient 210 apprenants de diverses disciplines inscrits au cours de français (N = 61), d'espagnol (N = 125), d'allemand (N = 19) et de japonais (N = 5), à niveau débutant, intermédiaire et avancé dans une université du sud des États-Unis. En dehors du FLCAS, les instruments utilisés étaient : le Profil d'autoperception pour les étudiants¹¹, l'Échelle d'interdépendance sociale¹², l'Échelle de locus de contrôle

8 Peter D. MacIntyre, Robert C. Gardner, « The measurement of anxiety and applications to second language learning : An annotated bibliography », *Research Bulletin* 672 (1988) : 1-39.

9 John L.D Clark, « Language », dans : *College Students' Knowledge and Beliefs. A survey of global understanding : Final report*, éd. Thomas S. Barrows (New York : Change Magazine Press, 1981) 87-100.

10 Anthony J. Onwuegbuzie, Phillip Bailey, Christine E. Daley, « Factors associated with foreign language anxiety », *Applied Psycholinguistics* 20 (1999) : 217-239.

11 Jenifer Neemann, Susan Harter, « Manual for the self-perception profile for college students » (manuscrit inédit, University of Denver, Colorado, 1986).

12 David W. Johnson, Ardyth A. Norem-Hebeisen, « A measure of cooperative, competitive, and individualistic attitudes », *The Journal of Social Psychology* 109 (1979).

scolaire¹³, les Habitudes d'apprentissage¹⁴ et le Module Démographique (âge, classe, diplôme et expérience relative aux langues).

Les résultats montrent que trois aspects de la perception de soi se révèlent être des prédicteurs de l'anxiété langagière. Ces facteurs sont les attentes des apprenants relatives à leurs progrès généraux pendant les cours de langue étrangère, à leur estime de soi perçue et à leur aptitude scolaire perçue. Selon les auteurs, plusieurs raisons justifient ces conclusions. Tout d'abord, l'anxiété langagière est une cause importante de la réduction des attentes à l'égard du cours de langue, de l'estime de soi perçue et de l'aptitude scolaire perçue. À leur tour, les attentes de cours négatives, l'estime de soi perçue et l'aptitude scolaire perçue induisent des niveaux plus élevés d'anxiété langagière. En outre, les attentes des apprenants relatives à leurs progrès généraux pendant les cours de langue étrangère sont le prédicteur le plus puissant de l'anxiété langagière. Une relation positive entre l'âge et l'anxiété langagière a été découverte, ce qui peut signifier que la capacité d'acquérir la maîtrise des subtilités de la langue (la phonologie et la morphologie, et la capacité à parler une langue étrangère sans accent) diminue fortement avec l'âge. La variable des séjours dans des pays étrangers s'est également avérée être un prédicteur de l'anxiété en langues étrangères, ce qui amène à la conclusion que l'anxiété langagière peut être réduite après une exposition à la langue cible dans différents pays, notamment ceux où les gens parlent cette langue. Une autre constatation importante est la relation positive entre la réussite scolaire et l'anxiété en langues étrangères, probablement en raison de la conviction que demander de l'aide est un signe d'échec ou que prendre un cours de langue étrangère est une menace pour la moyenne pondérée cumulative.

Onwuegbuzie, Bailey et Daley¹⁵ étudient également la capacité des variables cognitives, affectives, de personnalité et démographiques à prédire la réussite dans l'apprentissage d'une langue seconde. Ils tentent de déterminer quel type de variable prédit le mieux l'acquisition d'une langue. Parmi les facteurs affectifs se trouvent l'anxiété langagière, la capacité intellectuelle perçue, l'aptitude scolaire perçue et l'estime de soi perçue. L'échantillon d'étude comprend 184 apprenants âgés de 18 à 71 ans inscrits à des cours d'espagnol, de français, d'allemand et de japonais à différents niveaux dans une université américaine. Les instruments utilisés comprennent, entre

13 Ashton D. Trice, « An academic locus of control scale for college students », *Perceptual And Motor Skills* 61 (1985).

14 Craig H. Jones, John R. Slate, « Technical manual for the Study Habits Inventory » (manuscrit inédit, Jonesboro, AR, Arkansas State University, 1992).

15 Anthony J. Onwuegbuzie, Phillip Bailey, Christine E. Daley, « Cognitive, affective, personality and demographic predictors of foreign language achievement », *Journal of Educational Research* 94 (2001).

autres, le FLCAS et le Profil d'autoperception pour les étudiants, qui mesure la capacité intellectuelle perçue, l'aptitude scolaire perçue et l'estime de soi perçue.

Les principales conclusions de l'étude montrent que la variance de la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère est le mieux prédite par les variables cognitives, comme la réussite scolaire. L'anxiété langagière s'avère néanmoins être le deuxième meilleur prédicteur. Ces deux variables expliquent la variance de 22% de la réussite dans l'apprentissage des langues étrangères. Le pouvoir prédictif de l'anxiété langagière reste grand, même après la vérification de la réussite scolaire, ce qui signifie que l'anxiété langagière ne peut pas être traitée uniquement comme une conséquence affective des déficits d'apprentissage, ce que Sparks et Ganschow proposent¹⁶. Les résultats soulignent l'effet débilisant de la variable. Ils mettent également en relief la relation entre l'anxiété langagière et la réussite : des niveaux élevés d'anxiété langagière ont été détectés chez des apprenants peu performants et très performants, ce qui signifie que de bonnes performances dans une langue étrangère n'excluent pas nécessairement des niveaux élevés d'AL.

Pappamihel¹⁷ tente d'étudier les niveaux d'anxiété langagière dans des classes d'anglais langue seconde et dans des classes ordinaires. Les participants sont 178 étudiants du secondaire d'origine mexicaine avec une connaissance de l'anglais à un niveau intermédiaire ou supérieur. L'instrument principal est l'Échelle d'Anxiété de la Langue Anglaise, adaptée d'après le FLCAS mais développée pour les apprenants qui tentent d'acquérir une nouvelle langue dans le contexte de celle-ci. Outre les données quantitatives obtenues à partir des échelles, des données qualitatives sont obtenues à partir des commentaires écrits individuels et des discussions de groupe sur l'anxiété.

Les résultats de l'étude sont principalement axés sur la différence entre les niveaux d'anxiété enregistrés dans les classes ordinaires et dans celles d'anglais langue seconde. Dans les classes ordinaires, l'anxiété langagière augmente pour plusieurs raisons. L'anxiété langagière s'avère être surtout négativement corrélée avec la réussite dans l'apprentissage d'une langue, les étudiants peu et très performants souffrant d'anxiété langagière sévère dans des classes ordinaires, en raison de leur perception d'une réduction de l'auto-efficacité lorsqu'ils sont confrontés à des exigences plus élevées. Les apprenants ayant – d'après leur propre opinion – des compétences élevées d'écriture et de lecture sont moins anxieux. Une autre constatation importante est

16 Richard L. Sparks, Leonore Ganschow, « A strong inference approach to causal factors in foreign language learning : A response to MacIntyre », *The Modern Language Journal* 79 (1995) 2.

17 Eleni N. Pappamihel, « Moving from the ESL classroom into the mainstream : An investigation of English language anxiety in Mexican girls », *Bilingual Research Journal* 25 (2001) 1-2, document consulté le 2.03.2015, DOI : [org/10.1080/15235882.2001.10162783](https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162783).

établie en ce qui concerne le sexe, les garçons étant moins anxieux que les filles. En outre, les étudiants très anxieux utilisent des stratégies d'évitement pour lutter contre l'anxiété : ils ne parlent pas en classe, se servent de leurs amis parlant bien comme intermédiaires ou bien ignorent la classe ou l'enseignant.

La relation entre les traits psychologiques et certains traits de personnalité (motivation, estime de soi et anxiété) et la précision de l'auto-évaluation de l'apprenant et de l'évaluation de ses camarades de classe est le point focal de la recherche d'AlFallay¹⁸. Les participants sont 78 apprenants inscrits dans quatre groupes d'anglais de niveau débutant dans une université en Arabie Saoudite. Les outils utilisés dans l'étude sont les questionnaires suivants mesurant l'anxiété langagière : le FLCAS, l'Échelle d'Anxiété en Classe d'Anglais et de l'Utilisation de l'Anglais de Gardner et Lambert¹⁹ et l'intensité de motivation (un élément de la batterie de tests Attitude / Motivation de Gardner²⁰). Il y a des scores sur les examens préparés par les enseignants (à mi-parcours et examens finaux) et des entretiens oraux enregistrés évalués plus tard par les enseignants, par les apprenants eux-mêmes et par leurs camarades, sous l'angle de l'organisation et du contenu, de l'utilisation de la grammaire, des registres et de l'interaction avec le public.

Les résultats généraux de l'étude montrent que les apprenants ayant une estime de soi positive sont plus précis que ceux ayant une estime de soi plus négative, à l'exception des apprenants très anxieux. Dans le cas de l'anxiété langagière, il existe une correspondance entre les scores des apprenants très anxieux et peu anxieux. Néanmoins, dans le cas des apprenants très anxieux, l'évaluation de leurs camarades est plus précise que l'auto-évaluation. D'autre part, les apprenants peu anxieux sont plus précis dans l'auto-évaluation que leurs camarades dans l'évaluation des autres.

L'objet principal de l'étude réalisée par Liu²¹ est de mesurer l'anxiété langagière dans des cours de conversation d'anglais à différents niveaux de compétence pendant un semestre. Le chercheur essaye également de déterminer les activités provoquant le plus d'anxiété en classe. 547 étudiants chinois de première année suivant des cours d'anglais à trois différents niveaux de compétence ont participé à cette étude. Plusieurs types d'instruments sont utilisés : un questionnaire comprenant des questions de fond (nom, âge, sexe et département) et le FLCAS. L'étude utilise également les

18 Ibrahim AlFallay, « The role of some selected psychological and personality traits of the rater in the accuracy of self- and peer assessment », *System* 32 (2004).

19 Robert C. Gardner, Wallace E. Lambert, *Attitudes and motivation in second language learning* (Rowley, MA : Newbury House, 1972).

20 Robert C. Gardner, *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation* (London : Edward Arnold, 1985).

21 Meihua Liu, « Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels », *System* 34 (2006).

observations des enseignants (rapport hebdomadaire sur les étudiants les plus / les moins anxieux ou réticents durant le semestre), les journaux de réflexion tenus par les étudiants, les observations faites en classe (enregistrements vidéo) et un entretien semi-structuré avec des apprenants très, moyennement et peu anxieux.

Les conclusions de l'étude confirment les résultats généraux des recherches précédentes sur l'anxiété langagière : plus d'un tiers des apprenants dans chaque groupe de niveau sont anxieux en classe de conversation d'anglais²² et la plupart d'entre eux sont moyennement anxieux, principalement en raison du manque de confiance en eux et de la peur de dire quelque chose d'embarrassant. Une relation négative entre l'anxiété et la compétence a été détectée : plus d'apprenants de niveau supérieur sont détendus en parlant, bien que la différence entre les niveaux extrêmes ne soit pas statistiquement significative. Les tâches causant le plus d'anxiété sont les réponses aux questions et les présentations.

L'étude de Mihaljević Djigunović²³ vise à établir si les apprenants de langue font différemment usage de leur connaissance d'une langue seconde quand ils éprouvent de l'anxiété langagière. La chercheuse compare également les effets de l'anxiété langagière sur certains aspects du traitement d'une langue première pendant la réalisation du même type de tâche (description d'images) dans cette langue. À cet effet, deux études ont été effectuées. 31 étudiants croates apprenant l'anglais comme langue étrangère à l'Université de Zagreb en Croatie, ont participé à l'étude 1. Sur la base de scores d'anxiété de trait fixés, ils ont été assignés en nombre égal au groupe témoin (N = 15) et au groupe expérimental (N = 18). Les outils utilisés sont nombreux, par exemple, la mesure de la compréhension et de la production en langue seconde ou l'anxiété d'utilisation d'une langue²⁴. Les stimuli utilisés sont deux images d'un dictionnaire visuel avec des scènes de la vie quotidienne, avec une quantité contrôlée de détails et des demandes relatives à la langue. On a également demandé aux participants d'évaluer l'enquêteur sur quatre échelles : « sympathique-antipathique », « chaud-froid », « ouvert-réservé », « strict-indulgent ». Trois conditions anxiogènes ont été utilisées : l'examineur était froid et officiel, les performances étaient enre-

22 Yukie Aida, « Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety : The case of students of Japanese », *The Modern Language Journal* 78 (1994) 2 : 155-168 ; Cheng Yuh et al., « Language writing anxiety : Differentiating writing and speaking components », *Language Learning* 49 (1999) : 417-446 ; Elaine K. Horwitz et al., « Foreign language classroom anxiety », *The Modern Language Journal* 70 (1986) 2 : 125-132.

23 Jelena Mihaljević Djigunović, « Role of affective factors in the development of productive skills », dans : *Empirical studies in English applied linguistics*, éd. Marianne Nikolov, Jozsef Horváth (Csoport, Pécs : Lingua Franca, 2006), 9-23.

24 Robert C. Gardner, Jelena Mihaljević Djigunović, AMTB (University of Western Ontario, Canada and Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska, 2003).

gistrées par une caméra vidéo et les participants étaient invités à faire de leur mieux en tant que membres du groupe.

Comme les résultats le montrent, les conditions induisant l'anxiété n'apportent pas de différences significatives augmentant le niveau d'anxiété déjà établi (l'utilisation d'un magnétophone indiquant l'accent mis sur la langue). L'étude 2 a été réalisée sur la base des résultats de l'étude 1. Y ont participé 26 personnes (N = 12 dans le groupe témoin et N = 14 dans le groupe expérimental). Le même éventail d'outils a été appliqué. Cette fois, les participants du groupe témoin n'étaient pas au courant que leur performance était enregistrée, alors que le groupe expérimental avait été mis en garde à ce sujet ; ses membres ont été traités froidement et ont été exhortés à faire de leur mieux sous prétexte d'une prise de notes. Les résultats de l'étude 2 montrent que regarder quelqu'un qui fait semblant de prendre des notes sur leur performance est un facteur de stress important. Les apprenants de langue très anxieux produisent des textes plus longs en langue seconde qu'en langue première ; les discours continus qu'ils font dans ces deux langues sont plus courts, avec des pauses en moyenne plus longues en langue seconde qu'en langue première. Ils font des pauses plus longues à mi-phrase, se répètent moins en langue seconde qu'en langue première et font également plus de faux départs en langue seconde qu'en langue première.

L'objet général de l'étude par Woodrow²⁵ est d'évaluer la relation entre l'anxiété langagière et la compétence en expression orale. Les participants à cette étude sont 275 apprenants d'anglais à des fins académiques (AFA) d'écoles de langues étrangères en Australie. Les outils utilisés dans l'étude sont principalement un outil quantitatif (l'échelle de l'anxiété de parler une langue seconde conçue par le chercheur, un examen oral de type IELTS avec une introduction, un entretien général, une longue présentation orale individuelle et une discussion avec un partenaire). On trouve également des données qualitatives : un entretien avec le chercheur analysant les expériences des apprenants concernant l'anxiété relative à l'expression orale en LS.

Une relation négative significative est mise en valeur entre l'anxiété relative à l'expression orale en langue seconde et la qualité de l'expression orale. Les résultats montrent également une relation intense entre l'anxiété en classe et hors de la classe, ainsi qu'entre l'anxiété en classe et hors de la classe et l'anxiété relative à l'expression orale en langue seconde. Les facteurs de stress le plus fréquemment rapportés sont « les présentations orales » et « les performances devant les camarades de classe », bien que le premier facteur ne soit pas corrélé significativement avec la performance orale, très probablement en raison de l'exigence de compétences de communication

25 Lindy Woodrow, « Anxiety and speaking English as a second language », *RELC Journal* 37 (2006) 3 : 308-328.

différentes de celles mesurées dans l'évaluation orale. Les facteurs de stress hors de la classe sont « la communication avec des locuteurs natifs » et le nombre de locuteurs natifs impliqués dans celle-ci.

Marcos Llinás et Garau²⁶ étudient les effets de l'anxiété relative aux langues étrangères en classe sur la réussite dans trois niveaux d'espagnol langue étrangère, à savoir aux niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Les participants sont 134 étudiants de différentes filières, inscrits à 11 cours d'espagnol langue étrangère dans une université américaine. Les participants ont rempli un questionnaire FLCAS²⁷ et un questionnaire de fond. Les résultats montrent que les niveaux d'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères diffèrent selon les niveaux de compétence, c'est-à-dire que les apprenants avancés ont des niveaux d'anxiété plus élevés que les apprenants débutants et intermédiaires. En outre, on remarque une corrélation entre l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe et les résultats obtenus pendant le cours. Toutefois, les étudiants ayant des niveaux élevés d'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe n'ont pas nécessairement des résultats inférieurs par rapport aux étudiants ayant de faibles niveaux d'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe, comme cela a été conclu dans des études précédentes. En outre, la plupart des participants éprouvent un niveau moyen d'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe, sans effets significatifs sur la réussite.

Plusieurs chercheurs ont récemment analysé les relations entre l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères et les stratégies d'apprentissage ainsi que leur utilisation²⁸.

Par exemple, Wu²⁹ examine la relation entre l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères et les stratégies de regroupement utilisées en classe d'anglais. Soixante-six adultes chinois apprenants d'anglais (étudiants de deuxième cycle) d'une université de Taïwan ont participé à l'étude. Les résultats montrent que les participants éprouvent des niveaux élevés d'anxiété en classe d'anglais. Ils mettent également en évidence que l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe a des effets négatifs sur leur apprentissage de l'anglais. Cependant, les résultats révèlent que les apprenants qui consacrent beaucoup d'efforts et de temps à étudier

26 Monica Marcos-Llinás, Maria Juan Garau, « Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language », *Foreign Language Annals* 42 (2009) : 94-111.

27 Horowitz et al., *Foreign language*.

28 Rezvan Noormohamadi, « On the relationship between language learning strategies and foreign language anxiety », *Journal of Pan Pacific Association of Applied Linguistics* 13 (2009) 1 : 39-52 ; Kun-huei Wu, « The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT Classrooms », *International Education Studies* 3 (2010) 1 : 174-191.

29 Wu, « The relationship ».

l'anglais ont tendance à utiliser un nombre de stratégies d'apprentissage plus grand, et ce plus fréquemment, et se sentent moins anxieux en utilisant l'anglais. C'est la mission des enseignants de langue de réduire le niveau d'anxiété langagière de leurs élèves et d'accélérer leur apprentissage. D'une part, les enseignants doivent « créer une atmosphère moins menaçante, afin de motiver et de renforcer la confiance des apprenants »³⁰ ; d'autre part, les enseignants doivent apprendre à leurs élèves des stratégies d'apprentissage des langues étrangères efficaces afin d'accélérer le processus d'apprentissage. Toutefois, les apprenants doivent aussi développer leurs propres stratégies d'apprentissage des langues, car elles peuvent réduire leur niveau d'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe.

Noormohamadi³¹ étudie par ailleurs la relation entre l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe et l'utilisation de stratégies. Quarante-six étudiants de première année de deux universités iraniennes ont participé à cette étude. Ils ont été invités à remplir un questionnaire de FLCAS³² pour mesurer l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe et un Inventaire des stratégies d'apprentissage des langues (SILL – *Strategy Inventory for Language Learning*)³³, une auto-évaluation des stratégies d'apprentissage de leurs langues préférées. Les résultats montrent que plus les étudiants sont anxieux, moins ils utilisent de stratégies d'apprentissage. Le résultat montre également que les apprenants manifestant une grande anxiété utilisent le plus souvent des stratégies métacognitives et mémorielles et plus rarement des stratégies de compensation et des stratégies affectives. Les étudiants moins anxieux affirment qu'ils utilisent plus souvent des stratégies métacognitives et sociales, et moins souvent des stratégies mémorielles et affectives.

L'échelle FLCAS³⁴ est de loin l'outil le plus populaire et le plus largement utilisé pour mesurer l'anxiété en classe de langue étrangère³⁵. Le FLCAS a été largement testé pour sa fiabilité et sa validité dans la mesure de l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe et s'est avéré un outil cohérent et fiable³⁶.

30 Ibidem, 184.

31 Noormohamadi, « On the relationship ».

32 Horwitz et al., « Foreign language ».

33 Rebecca L. Oxford, *Language learning strategies : What every teacher should know* (New York : Newbury House Publishers, 1990).

34 Horwitz et al., « Foreign language ».

35 Onwuegbuzie, Bailey et Daley, « Cognitive, affective, personality ».

36 Shufen Huang, Zohreh Eslami, Sophia Hu Rou-Jui, « The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety », *English Language Teaching* 3 (2010) 1 : 32-40 ; M'ximo Rodríguez, Orángel Abreu, « The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French », *The Modern Language Journal* 87 (2003) 3 : 365-374 ; Yoshiko Saito, Elaine K. Horwitz, Thomas J. Garza. « Foreign language reading anxiety », *The Modern Language*

En utilisant le FLCAS, certaines études analysent la stabilité de l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe chez différents apprenants de différentes langues³⁷.

Piniel³⁸ analyse de manière plus approfondie l'anxiété relative à l'apprentissage des langues étrangères en classe en remettant en cause sa stabilité selon les différentes langues étrangères et parmi les élèves du secondaire. Les participants sont 61 élèves de neuvième classe d'une école de Hongrie qui apprennent deux langues étrangères en même temps (à savoir, anglais et français, anglais et allemand, anglais et italien, allemand et français, allemand et italien ou allemand et anglais). Les résultats suggèrent qu'il est possible qu'un apprenant de deux langues étrangères développe simultanément et significativement différents niveaux d'anxiété langagière en classe.

Cinq étudiants de différents pays âgés de seize à dix-sept ans, élèves d'un collège de Singapour, ont pris part à l'étude de Hilleson³⁹. Le plan de recherche a permis d'utiliser une méthode de triangulation grâce à la collecte de données de sources multiples : journaux personnels, entretiens, observations et questionnaires. Un questionnaire d'auto-évaluation inspiré par le FLCAS a fourni une impulsion pour les premiers entretiens et les journaux personnels ont fait l'objet d'entretiens ultérieurs. Il a été démontré que la prise de conscience d'une mauvaise performance dans une langue seconde (anglais) semble indiquer une perte d'estime de soi. Les étudiants sont conscients que leur performance est évaluée par leurs camarades et par les enseignants, ce qui les rend très anxieux dans l'apprentissage. La peur de manquer des informations importantes est également une source d'anxiété. En conséquence, les étudiants ne participent pas aux débats ou aux spectacles artistiques au début du semestre. En outre, l'anxiété langagière est explorée sous l'angle de l'expression orale et écrite, de l'écoute et de la lecture. L'expression orale est souvent mentionnée comme un facteur d'anxiété. Certains étudiants se sentent très conscients de leur prononciation en parlant anglais ; d'autres trouvent frustrant de se joindre à une discussion. L'écoute, accompagnant l'expression orale, est aussi frustrante pour les étudiants, principalement en raison de leur incapacité à comprendre. Bien que l'anxiété ne soit pas aussi grande pendant la lecture

Journal 83 (1999) : 202-218 ; Na Zhao, « A study of high school students' English learning anxiety », *Asian-EFL Journal* 9 (2007) 3 : 22-34.

37 Katalin Piniel, « Foreign language classroom anxiety : A classroom perspective », dans : *Empirical studies in English applied linguistics*, éd Marianne Nikolov, Jozsef Horváth, (Csoport, Pécs : Lingua Franca, 2006), 39-58 ; Rodríguez, Abreu, « The stability » ; Saito et al., « Foreign language ».

38 Piniel, « Foreign language ».

39 Mick Hilleson, « 'I want to talk with them, but I don't want them to hear' : An introspective study of second language anxiety in an English-medium school », dans : *Voices from the Language Classroom*, Kathleen M. Bailey, David Nunan, éd. (Cambridge : Cambridge University Press, 1996), 248-282.

et l'écriture, certains étudiants l'éprouvent, parfois d'une manière très forte. Pour récapituler, cette étude démontre que l'anxiété de langue étrangère existe et interfère avec l'apprentissage. Elle affecte les réactions des étudiants, bien qu'elle semble parfois encourager certains étudiants à travailler plus.

Chapman⁴⁰ réalise une étude pour analyser l'anxiété de parler une langue seconde chez des étudiants de différents pays apprenant l'anglais à des fins académiques. 275 étudiants de différents pays, étudiant l'Anglais à des Fins Académiques dans des écoles de langues accréditées en Australie ont d'abord rempli un questionnaire et ont ensuite été interrogés lors d'un entretien semi-structuré. Chapman conclut que les facteurs de stress majeurs sont le fait de parler en public dans une classe d'anglais et celui d'interagir avec des locuteurs d'anglais natifs.

Chairinkam⁴¹ utilise des activités axées sur les stratégies de communication pour améliorer les compétences d'écoute et d'expression orale et pour diminuer l'anxiété des apprenants, en comparant la compétence des apprenants en expression orale et en écoute et leur anxiété avant et après avoir reçu un enseignement utilisant des activités axées sur les stratégies de communication. 20 apprenants ont passé un test de compétence d'écoute et d'expression orale d'anglais et ont rempli un questionnaire sur l'anxiété. Chairinkam constate que la compétence d'écoute et d'expression orale des apprenants d'anglais atteint un bon niveau après des cours utilisant des activités axées sur les stratégies de communication. L'anxiété des apprenants descend à un niveau modéré après des cours où des activités axées sur les stratégies de communication ont été utilisées.

Le fait que la plus grande partie de l'étude mentionnée a été réalisée au niveau de l'enseignement tertiaire et que de nombreux étudiants ont manifesté de l'anxiété pour parler à des niveaux élevés suggère que ce problème devrait être résolu à des niveaux inférieurs de l'éducation afin de donner plus de résultats positifs.

Yeh⁴² étudie les relations entre les stratégies d'apprentissage des langues, les interactions enseignant-apprenants et l'anxiété langagière parmi les élèves d'un lycée dans le sud de Taïwan. Elle indique que l'anxiété langagière chez les filles est plus élevée que chez les garçons. Cependant, l'anxiété de test a des corrélations significatives avec la stratégie d'apprentissage des langues et avec l'interaction enseignant-apprenants.

40 Judith Chapman, « Anxiety and defective decision making : an elaboration of the groupthink model », *Management Decision* 44 (2006) : 1391-1404.

41 Jou Chairinkam, « Using activities focused on communication strategies to enhance listening-speaking abilities and decrease anxiety of developing level students » (thèse de master inédite, Thailand : Chiang Mai University, 2006), document consulté le 1 juillet 2015 de <http://www.cte.cornell.edu/documents/presentations/Eisen-Handout.pdf>.

42 Jou-I Yeh, « The relationship between learning strategies, teacher-student interaction, and language anxiety » (thèse de master inédite, Taiwan : National Kaohsiung Normal University, 1993).

Ying⁴³ réalise une étude pour explorer les effets de l'anxiété sur l'apprentissage de l'anglais chez des élèves d'un lycée dans le nord de Taïwan. Les résultats de cette étude révèlent qu'une tâche un peu plus difficile réalisée en classe augmente le degré d'anxiété langagière des apprenants et influence leur maîtrise de la langue. Selon cette étude, l'anxiété bénéfique ne permet pas vraiment aux apprenants d'augmenter leur maîtrise de la langue.

Dans son étude sur les relations entre les attitudes parentales, l'anxiété relative à l'anglais et la motivation d'apprentissage des élèves de premier cycle du secondaire, Shen⁴⁴ indique qu'il y a des différences significatives dans l'anxiété générale d'anglais selon les classes et les moments du début de l'apprentissage de l'anglais, alors qu'aucune différence significative n'est constatée quant au sexe et à la durée des séjours à l'étranger.

Bailey⁴⁵ analyse les journaux dont elle disposait quand elle étudiait le français langue étrangère dans une classe de lecture de faible niveau dans un collège américain. Ces journaux sont consacrés à ses expériences relatives à l'apprentissage de français et abordent trois thèmes : (a) sa réaction à l'environnement de l'apprentissage de la langue, (b) sa préférence pour un style d'enseignement démocratique, et (c) le besoin du succès et du renforcement positif qu'elle ressent. En lisant ces journaux, la chercheuse constate qu'elle était assez compétitive et qu'elle se comparait souvent à d'autres apprenants de sa classe. Cette comparaison a causé ou aggravé sa peur de l'échec public. Les journaux montrent que la chercheuse se sentait très mal à l'aise et qu'elle était extrêmement anxieuse en classe de français pendant les premières semaines. Son incapacité apparente à rivaliser avec d'autres apprenants était si forte qu'elle a abandonné le cours pendant un certain temps. Néanmoins, cela a également été un facteur qui l'a encouragée à travailler plus ensuite. Ainsi, la chercheuse établit que la compétitivité a souvent été accompagnée d'anxiété, en entravant son apprentissage de français, bien qu'elle ait été parfois également bénéfique. La même conclusion est tirée lorsque la chercheuse analyse des journaux publiés par 12 autres chercheurs apprenant une langue étrangère. Néanmoins, les journaux conservés par les apprenants ordinaires de langue pourraient mettre en lumière des conclusions plus universelles et plus diverses.

43 H.H Ying, « The effects of anxiety on English learning of the senior high school students in Taiwan » (thèse de master inédite, Taiwan : National Taiwan Normal University, 1993).

44 Ploy W. Shen « The relationship among parenting, English anxiety and English learning motivation in junior high school students in Yi-Lan County » (thèse de master inédite, Taiwan : National Kaohsiung Normal University, 2001), document commandé de <http://ndltd.ncl.edu.tw>.

45 Kathleen M. Bailey, « Competitiveness and anxiety in adult second language learning : Looking at and through the diary studies », dans : Classroom oriented research in second language acquisition, éd. Herbert W. Seliger, Michael H. Long (Rowley MA : Newbury House,1983), 67-102.

L'étude de Melkamu⁴⁶ est axée sur l'anxiété d'apprentissage de l'anglais chez des élèves du secondaire et sur leur réussite en anglais. L'objet de l'étude est d'examiner la relation entre l'anxiété langagière en classe et la réussite de onze élèves de deuxième classe de l'école préparatoire et secondaire de Dembecha, dans la zone de Mirab Godjam (Zone Ouest Godjam), dans la région d'Amhara. Deux instruments sont utilisés dans cette étude. Il s'agit d'un questionnaire FLCAS évaluant le niveau d'anxiété des élèves et leurs résultats à l'examen final après le premier semestre d'anglais (résultat du test de progrès). Les conclusions de la recherche montrent que les onze élèves de l'école préparatoire et secondaire de Dembecha éprouvent de l'anxiété. Aucune différence relative à l'anxiété et aux résultats du test de progrès n'est observée entre les garçons et les filles et l'anxiété est débiliteuse pour leurs résultats.

Abate⁴⁷ tente d'analyser la relation entre l'anxiété des apprenants et leurs performances en langue anglaise. Son étude se concentre exclusivement sur l'anxiété de la langue anglaise et sur ses effets sur les performances des étudiants de première année de l'École Supérieure d'Administration. Afin de recueillir des données pour ses recherches, Abate utilise un questionnaire d'auto-évaluation, un test de mi-semestre et une échelle d'évaluation de l'expression orale et écrite ; une centaine d'étudiants et d'enseignants de langues ont participé à l'étude. Les résultats de cette étude révèlent que le niveau d'anxiété de ces étudiants relative à l'anglais en classe est significativement associé à leur anxiété de performance dans le test de mi-semestre et aux tâches d'expression orale et écrite avec une corrélation respective de $-0,26$; $0,23$; $-0,2$. En somme, moins les apprenants sont anxieux, meilleur est leur résultat.

Melese⁴⁸ cherche à évaluer l'anxiété de test relative à l'expression écrite en anglais chez des étudiants de deuxième année suivant des cours d'écriture dans deux écoles supérieures privées : Adams et St. Mary's. Il a choisi cent trente (130) étudiants et enseignants de cours d'écriture de deuxième année de ces deux écoles. Les techniques clés utilisées pour collecter les données sont le questionnaire, l'observation en classe, la discussion de groupe dirigée et l'entretien. Melese arrive à la conclusion

46 Firew Melkamu, « A study of high school students' English learning anxiety and English achievement : With particular reference to grade 11 at Dembecha Preparatory School in West Gojjam » (thèse de master inédite, Addis Ababa University, 2008), document consulté le 24 avril 2014 sur <http://libcat.aau.edu.et>.

47 Kassahun Abate, « English language classroom anxiety, performance on classroom tasks and tests : A study on civil service college first year students » (thèse de master inédite, Addis Ababa University, School of Graduate Studies, 1996), document consulté le 02 février 2015 de <http://etd.aau.edu.et/dspace/bitstream/123456789/3805/1/ABATE%20KASSAHUN.pdf>.

48 Mitiku Melese, « Assessment of English language writing test anxiety : the case of two private university college students taking sophomore English writing course » (thèse de master inédite, Addis Ababa University, 2007), document consulté le 24 avril 2014 sur <http://libcat.aau.edu.et/>.

que la compétence en production écrite n'est pas analysée autant que les autres compétences linguistiques. Ainsi, il conclut que seuls quatre étudiants de son échantillon sont peu anxieux, tandis que les autres sont classés dans les groupes d'anxiété moyenne (66,15%) et élevée (30,77%).

Les recherches montrent également que les apprenants anxieux possèdent plusieurs caractéristiques distinctives : lors de l'utilisation d'une langue étrangère, ils produisent des discours plus longs avec des pauses plus longues et plus de faux départs⁴⁹ et ils utilisent moins de structures de la langue cible⁵⁰. Ils craignent aussi de faire des présentations orales et de parler devant leurs camarades de classe⁵¹. Pour lutter contre l'anxiété, ils utilisent des stratégies d'évitement⁵². Ils n'ont pas visité de pays où la langue étrangère est parlée⁵³, ils sont plus âgés et ils ont des problèmes d'acquisition des subtilités de la langue⁵⁴, ce qui pourrait être attribué à leur inconscience de leur performance croissante⁵⁵, à leur manque de confiance en eux et à la peur de perdre la face⁵⁶. La plupart d'entre eux sont des femmes⁵⁷.

Les résultats des études mentionnées plus haut confirment la relation négative entre l'anxiété langagière et la réussite comprise en termes de performance orale, dissipant les doutes antérieurs sur cette question⁵⁸. Il s'ensuit qu'une anxiété langagière plus élevée est corrélée avec une compétence inférieure, quelle que soit la langue étrangère ou seconde étudiée : le français, l'espagnol et l'allemand⁵⁹ ou l'anglais⁶⁰ et le japonais⁶¹. On suppose également que la capacité est une variable affectant les

49 Mihaljević Djigunović, « Role of affective factors ».

50 Elaine M. Phillips, « The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes », *The Modern Language Journal* 76 (1992) 1 : 14-26.

51 Lindy Woodrow, « Anxiety and speaking English as a second language », *RELC Journal* 37 (2006) 3 : 308-328.

52 Eleni N. Pappamihel, « Moving from the ESL classroom into the mainstream : An investigation of English language anxiety in Mexican girls, version », *Bilingual Research Journal* 25 (2001) 1-2 : 31-38, document consulté le 2.03.2015. DOI : org/10.1080/15235882.2001.10162783.

53 Onwuegbuzie et al., « Factors associated ».

54 Onwuegbuzie et al., « Cognitive, affective, personality ».

55 MacIntyre et al., « Biases in self-ratings ».

56 Liu, « Anxiety in Chinese ».

57 Pappamihel, « Moving from the ESL ».

58 Thomas Scovel, « The effect of affect : A review of the anxiety literature », *Language Learning* 28 (1978) : 129-142.

59 Young, « The relationship ».

60 Pappamihel, « Moving from the ESL » ; AlFallay, « The role » ; Liu, « Anxiety in Chinese » ; Mihaljević Djigunović, « Role of affective factors ».

61 Saito et Samimy, « Foreign language anxiety » ; Onwuegbuzie et al., « Cognitive, affective, personality ».

scores de compétence orale plus importante que l'anxiété⁶², ce qui pourrait conduire à la confirmation du modèle de l'anxiété langagière basé sur le déficit de compétences. Néanmoins, une relation positive entre la réussite scolaire et la langue étrangère peut également être détectée chez des apprenants intermédiaires et avancés⁶³ en raison de la diminution du sentiment d'auto-efficacité lorsque les apprenants sont confrontés à des exigences plus élevées⁶⁴, ce qui est aussi identifiable chez des apprenants très performants⁶⁵. L'anxiété langagière s'avère être en corrélation avec les scores et la prise de risque⁶⁶, ainsi qu'avec les attentes des apprenants en ce qui concerne leur réussite générale en cours de langues étrangères, l'estime de soi perçue et l'aptitude scolaire perçue⁶⁷.

Bibliographie

- Abate, Kassahun. « English language classroom anxiety, performance on classroom tasks and tests : A study on civil service college first year students ». Thèse de master inédite, Addis Ababa University, School of Graduate Studies, 1996. Document consulté le 02 février 2015 de <http://etd.aau.edu.et/dspace/bitstream/123456789/3805/1/ABATE%20KASSAHUN.pdf>.
- Aida, Yukie. « Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety : The case of students of Japanese ». *The Modern Language Journal* 78 (1994) 2 : 155-168.
- AlFallay, Ibrahim. « The role of some selected psychological and personality traits of the rater in the accuracy of self- and peer assessment ». *System* 32 (2004) : 407-25.
- Bailey, Kathleen M. « Competitiveness and anxiety in adult second language learning : Looking at and through the diary studies ». Dans : *Classroom oriented research in second language acquisition*, éd. Herbert W. Seliger, Michael H. Long, 67-102. Rowley MA : Newbury House, 1983.
- Chairinkam, Jou. « Using activities focused on communication strategies to enhance listening-speaking abilities and decrease anxiety of developing level students ». Thèse de master inédite. Chiang Mai University, Chiang Mai, Thailand, 2006. Document consulté le 1 juillet 2015 de <http://www.cte.cornell.edu/documents/presentations/Eisen-Handout.pdf>.
- Chapman, Judith. « Anxiety and defective decision making : an elaboration of the groupthink model ». *Management Decision* 44 (2006) :1391-1404.
- Cheng Yuh, Show, Elaine K. Horwitz, Diane L. Schallert. « Language writing anxiety : Differentiating writing and speaking components ». *Language Learning* 49 (1999) : 417-446.

62 Young, « The relationship ».

63 Saito et Samimy, « Foreign language anxiety » ; Onwuegbuzie et al., « Cognitive, affective, personality ».

64 Pappamihel, « Moving from the ESL ».

65 Onwuegbuzie et al., « Cognitive, affective, personality ».

66 Saito et Samimy, « Foreign language anxiety ».

67 Onwuegbuzie et al., « Factors associated ».

- Clark, John L.D. « Language ». Dans : *College Students' Knowledge and Beliefs. A survey of global understanding : Final report*, éd. Thomas S. Barrows, 87-100. New York : Change Magazine Press, 1981.
- Ely, Christopher M. « An analysis of discomfort, risk taking, sociability, and motivation in the L2 classroom ». *Language Learning* 36 (1986) : 1-25.
- Gardner, Robert C. *Social psychology and second language learning : the role of attitudes and motivation*. London : Edward Arnold, 1985.
- Gardner, Robert C., Wallace E. Lambert. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA : Newbury House, 1972.
- Gardner, Robert C., Jelena Mihaljević Djigunović. *AMTB*. University of Western Ontario, Canada and Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska, 2003.
- Hilleson, Mick. « 'I want to talk with them, but I don't want them to hear' : An introspective study of second language anxiety in an English-medium school ». Dans : *Voices from the Language Classroom*, Kathleen M. Bailey, David Nunan, édés., 248-282. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.
- Horwitz, Elaine K. « Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale ». *TESOL Quarterly* 20 (1986) 4 : 559-562.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, Joann A. Cope. « Foreign language classroom anxiety ». *The Modern Language Journal* 70 (1986) 2 : 125-132.
- Huang, Shufen, Zohreh Eslami, Sophia Hu Rou-Jui. « The relationship between teacher and peer support and English-language learners' anxiety ». *English Language Teaching* 3 (2010) 1 : 32-40.
- Johnson, David W., Ardyth A. Norem-Hebeisen. « A measure of cooperative, competitive, and individualistic attitudes ». *The Journal of Social Psychology* 109 (1979) : 253-261.
- Jones, Craig H., John R. Slate. « Technical manual for the Study Habits Inventory ». Manuscrit inédit, Jonesboro, AR, Arkansas State University, 1992.
- Liu, Meihua. « Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels ». *System* 34 (2006) : 301-316.
- MacIntyre, Peter D., Robert C Gardner. « The measurement of anxiety and applications to second language learning : An annotated bibliography ». *Research Bulletin* 672 (1988) : 1-39.
- MacIntyre, Peter D., Kimberly A. Noels, Richard Clément. « Biases in self-ratings of second language proficiency : the role of language anxiety ». *Language Learning* 47(1997) : 265-287.
- Marcos-Llinás, Monica, Maria Juan Garau. « Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language ». *Foreign Language Annals* 42 (2009) : 94-111.
- Melese, Mitiku. « Assessment of English language writing test anxiety : the case of two private university college students taking sophomore English writing course ». Thèse de master inédite, Addis Ababa University, 2007. Document consulté le 24 avril 2014 sur <http://libcat.aau.edu.et/>

- Melkamu, Firew. « A study of high school students' English learning anxiety and English achievement : With particular reference to grade 11 at Dembecha Preparatory School in West Gojjam ». Thèse de master inédite, Addis Ababa University, 2008. Document consulté le 24 avril 2014 sur <http://libcat.aau.edu.et>.
- Mihaljević Djigunović, Jelena. « Role of affective factors in the development of productive skills ». Dans : *Empirical studies in English applied linguistics*, éd. Marianne Nikolov, Jozsef Horváth, 9-23. Csoport, Pécs : Lingua Franca, 2006.
- Neemann, Jenifer, Susan Harter. « Manual for the self-perception profile for college students ». Manuscrit inédit, University of Denver, Colorado, 1986.
- Noormohamadi, Rezvan. « On the relationship between language learning strategies and foreign language anxiety ». *Journal of Pan Pacific Association of Applied Linguistics* 13 (2009) 1 : 39-52.
- Onwuegbuzie, Anthony J., Phillip Bailey, Christine E. Daley. « Factors associated with foreign language anxiety ». *Applied Psycholinguistics* 20 (1999) : 217-239.
- Onwuegbuzie, Anthony J., Phillip Bailey, Christine E. Daley. « Cognitive, affective, personality and demographic predictors of foreign language achievement ». *Journal of Educational Research* 94 (2001) : 3-15.
- Oxford, Rebecca L. *Language learning strategies : What every teacher should know*. New York : Newbury House Publishers, 1990.
- Pappamihiel, Eleni N. « Moving from the ESL classroom into the mainstream : An investigation of English language anxiety in Mexican girls, version ». *Bilingual Research Journal* 25 (2001) 1-2 : 31-38. Document consulté le 2.03.2015. DOI : [org/10.1080/15235882.2001.10162783](http://dx.doi.org/10.1080/15235882.2001.10162783).
- Phillips, Elaine M. « The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes ». *The Modern Language Journal* 76 (1992) 1 : 14-26.
- Piechurska-Kuciel, Ewa. *Language anxiety in secondary grammar school students*. Opole : Uniwersytet Opolski, 2008.
- Piniel, Katalin. « Foreign language classroom anxiety : A classroom perspective ». Dans : *Empirical studies in English applied linguistics*, éd. Marianne Nikolov, Jozsef Horváth, 39-58. Csoport, Pécs : Lingua Franca, 2006.
- Rodríguez, M'ximo, Orángel Abreu. « The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French ». *The Modern Language Journal* 87 (2003) 3 : 365-374.
- Saito, Yoshiko, Keiko K. Samimy. « Foreign language anxiety and language performance : A study of learning anxiety in beginning, intermediate, and advanced-level college students of Japanese ». *Foreign Language Annals*, 29 (1996) : 239-251.
- Saito, Yoshiko, Elaine K. Horwitz, Thomas J. Garza. « Foreign language reading anxiety ». *The Modern Language Journal* 83 (1999) : 202-218.
- Scovel, Thomas. « The effect of affect : A review of the anxiety literature ». *Language Learning* 28 (1978) : 129-142.
- Shen, Ploy W. « The relationship among parenting, English anxiety and English learning motivation in junior high school students in Yi-Lan County ». Thèse de master inédite, National Kaohsiung Normal University, Taiwan, 2001. Document commandé de <http://ndltd.ncl.edu.tw>.

- Sparks, Richard L., Leonore Ganschow. « A strong inference approach to causal factors in foreign language learning : A response to MacIntyre ». *The Modern Language Journal* 79 (1995) 2 : 235-244.
- Steinberg, Faith S., Elaine K. Horwitz. « The effect of induced anxiety on the denotative and interpretive content of second language speech ». *TESOL Quarterly* 20 (1986) : 131-136.
- Trice, Ashton D. « An academic locus of control scale for college students ». *Perceptual And Motor Skills* 61 (1985) : 1043-1046.
- Woodrow, Lindy. « Anxiety and speaking English as a second language ». *RELC Journal* 37 (2006) 3 : 308-328.
- Wu, Kun-huei. « The relationship between language learners' anxiety and learning strategy in the CLT Classrooms ». *International Education Studies* 3 (2010) 1 : 174-191.
- Yeh, Jou-I. « The relationship between learning strategies, teacher-student interaction, and language anxiety ». Thèse de master inédite, National Kaohsiung Normal University, Taiwan, 1993.
- Ying, H.H. « The effects of anxiety on English learning of the senior high school students in Taiwan ». Thèse de master inédite, National Taiwan Normal University, National Taiwan Normal University, Taiwan, 1993.
- Young, Dolly J. « The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings ». *Foreign Language Annals* 19 (1986) : 439-445.
- Zhao, Na. « A study of high school students' English learning anxiety ». *Asian-EFL Journal* 9 (2007) 3 : 22-34.

REVIEW OF STUDIES ON THE RELATIONSHIP BETWEEN LANGUAGE ANXIETY AND ACHIEVEMENT

Summary

This article presents the findings of selected empirical research on language anxiety, the review of studies on the relationship between language anxiety and achievement, conducted in various countries and among age groups at diverse proficiency levels, applying different research designs and anxiety measurement instruments.

Keywords : language anxiety, foreign language, students, research, achievement, proficiency

PRZEGLĄD BADAŃ DOTYCZĄCYCH RELACJI POMIĘDZY LĘKIEM JĘZYKOWYM
A SUKCESEM W NAUCE JĘZYKA OBCEGO

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników wybranych badań empirycznych dotyczących wpływu lęku językowego na osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego. Badania te przeprowadzone zostały w różnych krajach, wśród różnych grup wiekowych uczących się na różnych poziomach zaawansowania. W przedstawionych projektach badawczych zastosowane zostały różne narzędzia pomiarowe lęku językowego.

Słowa kluczowe : lęk językowy, język obcy, studenci, badanie, sukces, biegłość językowa

JEZYKOZNAWSTWO

ROBERT KOŚCIELNIAK*

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

СЛОВСОЧЕТАНИЕ – КОЛЛОКАЦИЯ – РЕПРОДУКТ: НЕСКОЛЬКО СЛОВ О СВЕРХСЛОВНЫХ ЕДИНИЦАХ ЯЗЫКА (ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Слово, как единица языка, являлось объектом исследований многих лингвистов, а системный подход к языку поставил ряд новых вопросов и задач в его изучении, таких как, например, определение слова, как единицы языка, или критерии его выделения. Слово рассматривали по фонетическим, структурным, грамматическим, синтаксическим и семантическим принципам. Затем, стало замечаться функционирование таких свойств этих языковых единиц, которые в старших лингвистических школах были незаметны, например, то, что у слов есть способность сочетаться друг с другом, а происходит это согласно грамматическим, лексическим и семантическим факторам.

Понятие сочетаемости является одним из важнейших в изучении сверхсловных единиц языка. Под сочетаемостью А.В. Испирян понимает «совместное появление слов в речи, в процессе которой между словами, образующими определенную синтагматическую последовательность, устанавливаются определенные логико-семантические и морфосинтаксические связи»¹. В *Большом энциклопедическом словаре* В.Н. Ярцевой дается более широкое определение. Сочетаемость определяется там как «свойство языковых единиц сочетаться при образовании единиц более высокого уровня»².

* Robert Kościelniak, magister, Uniwersytet Szczeciński, studia doktoranckie, I rok – językoznawstwo, opiekun naukowy: dr hab. Tomasz Szutkowski, e-mail: koscielniakrobert@gmail.com

1 Армине В. Испирян, «Сочетаемость в языковом моделировании», в: *Перевод и сопоставительная лингвистика*, (Пермь: УГИ, 2012), 67–70.

2 Виктория Н. Ярцева, *Языкознание: большой энциклопедический словарь* (Москва: Большая Российская Энциклопедия, 1998), 483.

Здесь надо поставить вопрос, чем является словосочетание? Ещё в 40-х гг. XX в. возникли фундаментальные работы русского академика В.В. Виноградова, в которых он тщательно описал теорию словосочетания. Его – в эти времена – совсем новое мнение, считать словосочетание как отдельную синтаксическую единицу, стало основой для других лингвистов в решении этого вопроса.

Итак, В.В. Виноградов считает словосочетанием такое грамматическое единство, в состав которого входят не менее двух полнозначных слова, являющихся строительным материалом предложения. Словосочетание, выступающее самостоятельно, выполняет ту же номинативную функцию, что и слово, а в систему коммуникативных средств языка входит через предложение³.

В состав словосочетания входят два вида слов: стержневое и зависимое. Они сочетаются друг с другом с помощью подчинительной связи, в которой выделяются три типа: согласование, управление и примыкание⁴. По морфологическому критерию принадлежности стержневого компонента, словосочетания делятся на: субстантивные (*например, шум моря, разговор с отцом*), глагольные (*например, следить за игрой, разделить пополам*) адъективные (*например, полный надежд, важный для всех*) адвербиальные (*например, намного лучше, довольно обычно*) и метстоименные (*например, что-то новое, кто-то из студентов*).

Все словосочетания можем различать по принципу вида их сочетаемости. Тут выделяются свободные и несвободные словосочетания.

В состав свободного, или продуктивного словосочетания, входят слова-компоненты, которые сохраняют своё самостоятельное лексическое значение, а в предложении выступают как отдельные его члены. В этом случае, компоненты могут замещаться любыми словами соответствующей категории, например, тёплый ветер, холодный ветер, осенний ветер и др. А. Испирян считает, что они «создаются говорящими в процессе речи в результате обусловленного нормами языка и типом передаваемой информации соединения слов»⁵. Тут некоторые включают коллокации, в широком смысле «комбинации из двух

3 Виктор В. Виноградов, «Вопросы изучения словосочетаний (на материале русского языка)», в: *Исследования по русской грамматике. Избранные труды*, ред. idem (Москва: Высшая школа, 1975), 231.

4 Ср. Вера А. Белошапкина, *Современный русский язык. Синтаксис*, (Москва: Высшая школа, 1977), 1977, 16–59

5 Испирян, «Сочетаемость в языковом моделировании», 67–70.

или более слов, характерным признаком которых является их *совместная встречаемость*»⁶.

К несвободным принадлежат такие словосочетания, в которых один из компонентов имеет ослабленное или совсем утраченное самостоятельное лексическое значение. К этому типу принадлежат *фразеологические сочетания* «функционирующие как готовые единицы, т.е. вносимые говорящим в поток речи в качестве заранее ему известных устойчивых соединений слов»⁷.

В.В. Виноградов в своих работах точно описал теорию типов фразеологических единиц (ФЕ)⁸. Среди всех фразеологизмов он выделил следующие типы: 1) фразеологические сращения (например, *бить баклуши, спустя рукава*); 2) фразеологические единства (например, *из пальца высосать, положить зубы на полку*) и 3) фразеологические сочетания (например, *играть роль, закадычный друг*). Эту типологию дополнил в последующее время Н.М. Шанский⁹ выделяя среди ФЕ четвертую группу – фразеологические выражения (например, *Человек – это звучит гордо; Не всё то золото, что блестит*).

Две первые группы характеризует высокая устойчивость. Фразеологические сращения неделимы, их значение независимо от их лексического состава. Фразеологические единства также неделимы, но мотивированы одним из его компонентов.

Особенное внимание обратим на фразеологические сочетания (ФС), то есть, такие устойчивые обороты, значение которых мотивирует семантика составляющих его элементов, так как существует мнение, что среди них следует выделить такие сочетания слов, которые можно назвать коллокациями. Синтаксические связи ФС соответствуют нормам словосочетания, они используются как готовые ФЕ и имеют общие с ними черты: 1) главным характеристическим признаком ФЕ является её идиоматичность и воспроизводимость; 2) значения ФЕ неразложимы на значения составляющих их единиц; 3) существует воз-

6 Марина В. Влавацкая, «Комбинаторная лексикология: функционально-семантическая классификация коллокации», *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, 53 (2015), 11–1, доступ 18.09.2016, <http://cyberleninka.ru/article/n/kombinatornaya-leksikologiya-funksionalno-semanticheskaya-klassifikatsiya-kollokatsiy>.

7 Ibidem.

8 В польском языкознании классификацию фразеологических единиц представил С. Скорупка, который разделял ФЕ по двум критериям: формальному и семантическому. По формальному критерию выделяются: выражения (*świeżo malowane*), zwroty (*pleść trzy po trzy*) i frazy (*nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło*). По семантическому: związki stałe (*stary grzyb*), związki łączliwe (*dobry humor*) i związki luźne (*droga przez las*); Stanisław Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. 1 (Warszawa: Wiedza Powszechna, 1974).

9 Николай М. Шанский, *Фразеология современного русского языка* (Москва: Высшая школа, 1985), 62–63.

возможность целую ФЕ или некоторые её элементы заменить синонимическим словом; 4) все слова входящие в состав ФЕ в предложении выступают как одно целое, не расчленяются.

В группу фразеологических выражений (ФВ) введенную Н.М. Шанским, входят такие выражения, которые семантически членимы, а в их состав входят слова, у которых совсем свободное значение. Признаком, который отличает ФЕ от ФВ, является факт, что у ФВ нет слов с фразеологически связанным значением.

Важным, нерешенным вопросом является статус коллокации как языковой единицы. Существует мнение, что коллокации в системе языка занимают место на границе между лексикологией и фразеологией, между свободными и фразеологическими (входящими в объём несвободных) сочетаниями. С другой стороны, некоторые исследователи, изучая коллокации, находят больше общих, чем отличительных признаков с фразеологией, и используют такие термины, как коллокация, или идиома как равнозначные.

Термин коллокация, введённый впервые в английском языкознании, в работах представителя Лондонской лингвистической школы Дж. Фёрса, в последствии стал объектом изучения многих учёных и исследователей.

По-мнению М.В. Хохловой¹⁰, существуют три основных подхода к термину коллокация: 1) подход британских контекстуалистов; 2) семантико-синтаксический подход; 3) подход теории «Смысл-Текст».

Британские контекстуалисты коллокацией называли «часто встречающиеся сочетания слов, появление которых рядом друг с другом основывается на регулярном характере взаимного ожидания и является семантически обусловленным»¹¹.

Представители семантико-синтаксического подхода рассматривают коллокации как комплексные семантико-синтаксические единицы, которые характеризует семантическая, синтаксическая и дистрибутивная регулярность.

Теория Смысл ↔ Текст¹² (ТСТ), возникшая в 60–70 годы XX в., была создана в основном И. Мельчуком. В своих работах особое внимание обращает он на идиомы, приводя точку зрения, согласно которой необходимо их рассматривать как подкласс несвободных словосочетаний (фразем), как единицы более обшир-

10 Мария В. Хохлова, «Экспериментальная проверка методов выделения коллокаций», *Slavica Helsingiensia* 34 (2008), доступ 18.09.2016, <http://www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh34/pdf/21.pdf>.

11 Ibidem.

12 Лидия Н. Иорданская, Игор А. Мельчук, *Смысл и сочетаемость в словаре* (Москва: Языки славянских культур, 2007), 215–243.

ного класса. Основным положением в разработке теории идиом, или шире – фразем, И. Мельчук считает факт, что люди говорят не словами, а именно фраземами.

Фраземы представляют собой словосочетания, среди которых создатели ТСТ выделяют два класса: 1) свободные словосочетания, неограниченные по объему и 2) несвободные словосочетания, или фраземы, которые ограниченные по объему.

Особое внимание обратим на второй класс, т.е. несвободные словосочетания, среди которых выделяются: *прагматемы* (например, англ. *best before...*), *полные фраземы (идиомы)*, *полуфраземы (коллокации)* (например, англ. *land a job*) и *квазифраземы (квазиидиомы)* (например, англ. *start a family*).

Прагматемы – это словосочетания, семантическое значение которых прагматически ограничено. Среди идиом выделяются два подтипа: 1) идиомы, означаемое которых не содержится ни в одном из её компонентов (например, англ. *spill the beans*); 2) идиомы, означаемое которых содержится в одном из компонентов, но этот компонент не является семантической доминантой (например, англ. *private eye*). В коллокациях один из компонентов является семантической доминантой и выбирается независимо от второго, а второй выбирается в зависимости от первого для передачи смысла всего выражения. В квазифраземах, зато, наоборот – ни один из компонентов не является семантической доминантой.

Э. Бялек изучающая *коллокацию как единицу перевода*, приводит настоящие характерные её признаки: 1) семантическая интеграция компонентов; 2) стабильность состава; 3) воспроизводимость как готовое единое целое. В процессе перевода коллокации являются нераздельными сверхлексическими единицами смысла¹³.

Как пишет М. Влавацкая, «главная особенность коллокации – это сохранение лексического значения одним из её компонентов при устойчивости словосочетания в целом и отсутствие или ослабление значения образности и эмоционально оценочной нагрузки»¹⁴. Влавацкая подчёркивает важную роль коллокации в современном языкознании, как наиболее распространённой лексической единицы, использование которой фиксируется во всех областях знаний.

13 Эва Бялек, «Коллокация и заимствования: русско-польский сопоставительный анализ», *Studia Rossica Posnanensia* XXXIV (2008): 147–154.

14 Марина В. Влавацкая, «Комбинаторная лексикология: функционально-семантическая классификация коллокации», *Филологические науки. Вопросы теории и практики* 53 (2015), 11–1, доступ 18.09.2016, <http://cyberleninka.ru/article/n/kombinatornaya-leksikologiya-funktsionalno-semanticheskaya-klassifikatsiya-kollokatsiy>.

Несомненно, сильное влияние на теорию коллокаций имеют западноевропейские лингвисты, в том числе английские и немецкие, и целесообразно было бы представить здесь их мнение.

Итак, кроме вышеуказанной дефиниции Фёрса, существуют и другие. М. Бенсон, Э. Бенсон и Р. Илсон коллокациями считают устойчивые неидиоматические фразы и конструкции, которые состоят исключительно из слов знаменательных частей речи. В семантическом смысле, зато, коллокации рассматривают германские лингвисты, напр. В. Порциг, и понимают их как абстрактную связь между словами.

В последнее время в польском языкознании возник термин репродукт употребляемый В. Хлебдой. Под репродуктом исследователь подразумевает такую единицу языка, которая, во-первых – извлекается из текстов, во-вторых, повторяется в этих текстах регулярно, и исполняет функцию вербализатора того, «что автор хотел сказать», т.е. определённой струи смыслов, интенций, эмоций¹⁵. В том случае воспроизводимость понимается как независимость репродуктов от автора, как его самостоятельность. Репродукты воспроизводятся в виде сформировавшихся раньше единиц. В Хлебда термин репродукт употребляет наряду с такими терминами как: *wielowyrzowiec odtwarzalny*, *wielowyrzowa jednostka języka*, *frazem* и *kolokacja*, которые ему не равнозначны.

Репродукты могут быть однословными и многословными. Среди многословных выделяется три группы: 1) репродукты лексически открытые (например, *tytuł mężczyzny roku*, *IV Rzeczpospolita*); 2) репродукты лексически полуоткрытые (например, *kto siedzi u kogo w kieszeni*, *co jest na czyją kieszeń*) и 3) репродукты лексически закрытые (например, *czarna dziura*, *znikoma szkodliwość społeczna czyni*).

Нас будут интересовать лексически закрытые и полуоткрытые репродукты. К закрытым принадлежат такие, составляющие элементы которых устойчивы и воспроизводимы. К полуоткрытым же – такие, у которых часть компонентов устойчивая, остальные компоненты зато, используются в зависимости от актуальной ситуации.

Изучая сверхсловные единицы языка, необходимо обратить внимание на инновационный подход В.Н. Телии, которая рассматривает ФЕ в когнитивном аспекте на примере фразеологизмов-идиом¹⁶. Автор рассматривает фра-

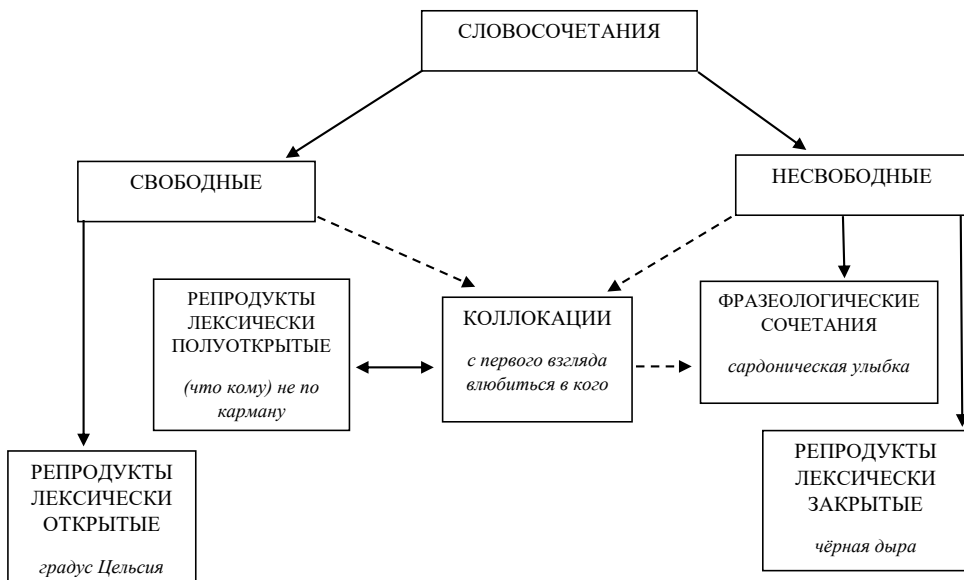
15 Wojciech Chlebda, «Nieautomatyczne drogi dochodzenia do reпродуктów wielowyrzowych», w: *Na tropach reпродуктów. W poszukiwaniu wielowyrzowych jednostek języka*, red. idem (Opole: Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego), 15.

16 Вероника Н. Телия, *Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты* (Москва: Школа Языка русской культуры, 1996).

зеологизмы как продукт внеязыковых факторов, возникающих в результате вторичной номинации и обращает внимание на символистический аспект ФЕ. По мнению В. Н. Телии, фразеологическое значение имеет большую семантическую емкость чем слово, о чём решает образность фразеологизма, в которой заключается не единичный элемент действительности, а определённый фрагмент мира.

Подводя итоги, сделаем попытку систематизации и сопоставления словосочетания, коллокации и репродукта, а также представим их иерархию.

Все рассматриваемые языковые единицы это составление двух или более слов (В. Хлеба выделяет многословные репродукты). Коллокации и фразеологические сочетания являются типами словосочетаний. ФС несомненно входят в группу несвободных словосочетаний. Поскольку статус колокаций неоднозначен, мы можем согласиться с теорией, размещающей их на границе между свободными и несвободными словосочетаниями, например, у коллокаций – единиц перевода, есть признаки несвободных словосочетаний: они воспроизводимы как готовое и неразделимое целое. Кроме того, среди коллокаций выделяются типы, соответствующие типам ФС по морфологическому принципу: субстантивные, глагольные, адъективные, адverbиальные, в разных их комбинациях (ср. Е. Białek 2009), но есть коллокации, которые в предложении являются отдельными его членами, что, впрочем, отличает их от ФС. Остаётся вопрос расположения репродуктов в этой системе. Лексически полуоткрытые репродукты можно присоединить к свободным словосочетаниям, закрытые, устойчивые и воспроизводимые – к несвободным.



Иерархию сверхсловных единиц показывает нижеуказанная схема¹⁷. Прерывистая линия обозначает, что вопрос статуса коллокации ещё не решён и всё время остаётся открытым.

На настоящем этапе исследований и знаний об указанных в статье сверхсловных единицах языка, можно предложить точку зрения, что словосочетание является гиперонимом для коллокаций и репродуктов, статус которых следует считать равнозначным.

Библиография

- Бялек, Эва. «Коллокация и заимствования: русско-польский сопоставительный анализ». *Studia Rossica Posnanensia XXXIV* (2008): 147–154.
- Виноградов, Виктор В. «Вопросы изучения словосочетаний (на материале русского языка)». В: *Исследования по русской грамматике. Избранные труды*, red. idem. Москва: Высшая школа, 1975.
- Влавацкая, Марина В. «Комбинаторная лексикология: функционально-семантическая классификация коллокации». *Филологические науки. Вопросы теории и практики* 53 (2015), 11–1. Доступ 18.09.2016, <http://cyberleninka.ru/article/n/kombinatornaya-leksikologiya-funktsionalno-semanticheskaya-klassifikatsiya-kollokatsiy>.
- Иорданская, Лидия Н., Игор А. Мельчук. *Смысл и сочетаемость в словаре*, Москва: Языки славянских культур, 2007.
- Испирян, Армине В. «Сочетаемость в языковом моделировании». В: *Перевод и сопоставительная лингвистика*, Вып. 8. Пермь: УГИ, 2012.
- Телия, Вероника Н. Русская фразеология. *Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты*. Москва: Школа Языки русской культуры, 1996.
- Хохлова, Мария В. «Экспериментальная проверка методов выделения коллокаций». *Slavica Helsingiensia* 34 (2008). Доступ 18.09.2016, <http://www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/preview/sh34/pdf/21.pdf>.
- Шанский, Николай М. *Фразеология современного русского языка*. Москва: Высшая школа, 1985.
- Ярцева, Виктория Н. *Языкознание: большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая Российская Энциклопедия, 1998.
- Białek, Ewa. *Kolokacja w przekładzie. Studium rosyjsko-polskie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009.
- Chlebda, Wojciech. «Nieautomatyczne drogi dochodzenia do reпродуктów wielowyrzowych». W: *Na tropach reпродуктów. W poszukiwaniu wielowyrzowych jednostek języka*, red. W. Chlebda, 15. Opole: Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

¹⁷ Примеры заимствованы с: Wojciech Chlebda, *Nieautomatyczne drogi dochodzenia do reпродуктów wielowyrzowych*; Ewa Białek, *Kolokacja w przekładzie. Studium rosyjsko-polskie* (Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2009).

COMBINATION OF WORD – COLLOCATION – REPRODUCT. A FEW WORDS
ABOUT MULTIWORD LEXICAL UNIT (TYPOLOGICAL ASPECT)

Summary

This article discusses multiword lexical units according to the thesis of different linguists. Many linguists consider W. Winogradow's work about word units, created in the ,40s, to be a starting point for further research on connectivity issue, which is one of the most important in the case of multiword units. The appearance at the current stage of research about kinds of terms such as collocation or reproduct created numerous definitions containing more and more new features of the given concepts. The goal of this article is to present and systemize the current terminology.

Keywords: multiword unites, collocation, phraseology

ZWIĄZEK WYRAZOWY – KOŁOKACJA – REPRODUKT.
KILKA SŁÓW O WIELOWYRAZOWYCH JEDNOSTKACH JĘZYKA
(ASPEKT TYPOLOGICZNY)

Streszczenie

W artykule omówione zostały wielowyrazowe jednostki języka w koncepcjach różnych językoznawców. Prace W. Winogradowa dotyczące związków wyrazowych powstałe w latach 40. XX wieku, uznawane są za wyjściowe dla wielu lingwistów do prowadzenia dalszych badań nad zagadnieniem łączliwości, której pojęcie jest jednym z fundamentalnych problemów w przypadku jednostek wielowyrazowych. Zaistnienie na aktualnym etapie badań takich terminów, jak kolokacja czy reproduct spowodowało pojawienie się licznych ich definicji, zawierających coraz więcej nowych cech danego pojęcia. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie aktualnej terminologii i podjęcie próby jej usystematyzowania.

Słowa kluczowe: związek wyrazowy, kolokacja, reproduct, frazeologia

JĘZYKOZNAWSTWO

DINARA STEPANISZCZEWA*

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

KONZEPTUELLE METAPHERN IN DEN TEXTEN AUSGEWÄHLTER LIEDER AUS DEN DEUTSCHEN, POLNISCHEN UND RUSSISCHEN MUSIKALISCHEN CHARTS 2015

„Das Beste in der Musik steht nicht in den Noten“
Gustav Mahler

Einleitung

Mit dem Phänomen der konzeptuellen Metaphern beschäftigen sich u.a. R. Boyd (1980), T.S. Kuhn (1980), P. Ricoeur (1990), E. McCormack (1990), H.D. Arutiunova (1998), W.N. Telia (1996), W.G. Gak (1980)¹. Die konzeptuellen Metaphern bilden die Grundlage des menschlichen Begriffs- und Deutungssystems. Sie sind in den meisten sprachlichen Formulierungen in Texten aller Art vorhanden. Eine populäre Textsorte bilden die Liedertexte. Lieder spielen im Alltag des Menschen eine unverkennbare Rolle. Die in den Liedertexten enthaltenen Äußerungen sind eine reichhaltige Quelle der Inspirationen für das Leben und Lebenshaltungen. Dabei sind sich die Menschen meistens dessen unbewusst, dass den von ihnen oft nachgesprochenen Textpassagen konzeptuelle Metaphern zugrunde liegen.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist die Bestimmung und Analyse der in den ausgewählten Liedertexten enthaltenen konzeptuellen Metaphern.

* Dinara Stepaniszczewa – doktorantka, opiekun naukowy: dr hab. Jolanta Mazurkiewicz-Sokołowska, prof. US; e-mail: dinara_stepanishcheva@outlook.com

1 Eduard Budaev, *Formation of cognitive metaphor* (Yekaterinburg: Ural, 2007), 16–32.

Die Analyse stützt sich auf die Konzeption der konzeptuellen Metaphern von Lakoff und Johnson (1980/1988)².

1. Konzeptuelle Metaphern bei George Lakoff und Mark Johnson

Während für die meisten Menschen die Metapher ein poetisches und rhetorisches Ausdrucksmittel darstellen, präsentieren Lakoff und Johnson die Metapher als Grundlage des Weltverstehens und der Alltagskommunikation. Sie beweisen, dass das Begriffssystem, im Rahmen dessen der Mensch denkt und handelt, im Prinzip metaphorisch ist³. Die Konzepte, die die Denkweise des Menschen bestimmen, stützen sich auf seine physischen und kulturgebundenen Erfahrungen. Diese Vorstellungen liegen den Denkprozessen zugrunde, die für das Wahrnehmen der Welt zuständig sind. Lakoff und Johnson nehmen an, dass wenn das menschliche Begriffssystem weitgehend metaphorisch ist, seine Alltagserfahrung, Denk- und Verhaltensweise größtenteils ebenfalls einen metaphorischen Charakter haben⁴. Dabei sind sich die Menschen, wie bereits vermerkt, dieser Tatsache unbewusst. Sie benutzen die einst erworbenen sprachlichen Formen, ohne über ihre konzeptuelle Grundlage nachzudenken.

Konzeptuelle Metapher entsteht als Ergebnis des kognitiven Mechanismus, der auf der Übertragung bestimmter Inhalte aus einer Ursprungsdomäne (*source domain*) in eine Zieldomäne (*target domain*) beruht⁵. Die Metaphern werden in den sprachlichen Strukturen reflektiert. Sie können aber ebenfalls außersprachlich in der Kunst, Musik, in den Gesten zum Ausdruck gebracht werden⁶.

Zwischen der Zieldomäne und der Ursprungsdomäne kommt es zu einer metaphorischen Projektion, infolge derer die Zieldomäne der Ursprungsdomäne analog strukturiert wird. Als Beispiel kann der Ausdruck *am Anfang des Lebensweges* angeführt werden. Die konzeptuelle Metapher ergibt sich hier aus der Analogie zwischen dem Leben und einer Reise, wobei *das Leben* die Ziel- und *die Reise* die Ursprungsdomäne darstellen.⁷

2 George Lakoff, Mark Johnson, *Metaphors we live by* (Chicago: University of Chicago Press, 1980), 9.

3 Ibidem, 64.

4 George Lakoff, "The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-Schemas?", *Cognitive Linguistics*, 39 (1990): 54–71.

5 George Lakoff, Mark Johnson, *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought* (New York: Basic Books, 1999), 19.

6 Bernhard Debatin, *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikations-theoretische Untersuchung* (Berlin-New York: de Gruyter, 1995), 201.

7 Alan Cruse, *A Glossary of Semantics and Pragmatics* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006), 31.

„Konzeptuelle Metaphern sind sprachliche Bilder, die aus einem gemeinsamen Bereich von Erfahrungen auf einen meist unscharfen, zu strukturierenden Bereich übertragen werden können“⁸. Unter den konzeptuellen Metaphern unterscheiden Lakoff und Johnson drei Typen: Strukturmetaphern, Orientierungsmetaphern und ontologische Metaphern. Bei den Strukturmetaphern handelt es sich um „Fälle, in denen ein Konzept von einem anderen Konzept her metaphorisch strukturiert wird“⁹. Orientierungsmetaphern sind die Konzepte, die fest mit der räumlichen Orientierung wie oben/unten, innen/außen, nah/fern verbunden sind¹⁰, und die ontologischen Metaphern entstehen infolge der Darstellung des Gemeinten als begrenzte, greifbare Objekte wie Sachen und Substanzen¹¹.

2. Konzeptuelle Metaphern in ausgewählten Liedertexten

Liedertexte sind Quelle der Informationen über die Geschichte, Kultur und Charakter der Völker. Die modernen Liedertexte informieren über aktuelle Tendenzen, Entwicklungen, Interessen, Probleme der zeitgenössischen Bevölkerung in verschiedenen Ländern. Oft behandeln sie universale Themen. Dabei liegen den meisten verwendeten Ausdrücken konzeptuelle Metaphern zugrunde, in denen sich bestimmte universale, physische und kulturgebundene Erfahrungen widerspiegeln.

2.1. Ziel

Das Ziel der im Folgenden präsentierten kognitionslinguistischen Analyse der in den ausgewählten Liedertexten aus den deutschen, polnischen und russischen musikalischen Charts 2015 festgestellten konzeptuellen Metaphern bildet ihre Untersuchung im Hinblick auf den Typ der Metapher, die Ursprungs- und Zieldomäne, bezogen auf die sich konstituierenden Bedeutungen, sowie die Effekte der durch die Metaphern ausgelösten Bedeutungsbildungsprozesse.

8 Rudolf Schmitt, „Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse“, *Qualitative Sozialforschung*, 08.05.2003, Zugriff 25.06.2016, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03schmitt-d.htm>.

9 George Lakoff, Mark Johnson, *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern* (Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 2000), 22.

10 Lakoff, Johnson, *Leben in Metaphern*, 28.

11 Rudolf Schmitt, *Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung*, (Görlitz: Hochschule Zittau Verlag, 2003), 10.

2.2. Material und Methode

Das Material bilden die Texte der modernen Lieder aus den offiziellen musikalischen Charts in Deutschland, Polen und Russland aus dem Jahre 2015¹². Da sich an der Spitze in allen drei Ländern die weltweit bekannten englischsprachigen Lieder befinden, werden jeweils zwei Lieder vom ersten Rang analysiert: das erste, englischsprachige, und das erste in der jeweils untersuchten Sprache.

Dementsprechend bilden das Material die folgenden Lieder:

- aus den deutschen Charts: „Cheerleader“, und „**Astronaut**“ (der fünfte Rang auf der Liste),
- aus den polnischen Charts:
„Lean On“ und „Naucz Mnie“ (der zweite Rang),
- aus den russischen Charts: „Prayer In C“ und „Mama, mama“ (der dritte Rang).

Die methodologische Vorgehensweise erfasst die Fixierung der Ausdrücke aus allen untersuchten Liedertexten, die sich auf die konzeptuellen Metaphern stützen und ihre Analyse hinsichtlich der ihnen zugrunde liegenden Metaphern und der sie konstituierenden kognitiven Prozesse der Bedeutungsbildung.

Die zu untersuchenden Ausdrücke präsentieren sich wie folgt:

- Ausdrücke aus den deutschen Liedern:

aus dem Lied: „Cheerleader“: „Cheerleader“, „My one solution is my queen“, „She is always in my corner“, „I’m empty when you’re gone“, „She walks like a model“, „I’m the wizard of love“, „She gives me love and affection“, „Mama thinks I made the right selection“;

aus dem Lied „Astronaut“: „Wir laufen rum mit der Schnauze voll“, „die Köpfe sind leer“, „Sitzen im Dreck bis zum Hals“, „haben Löcher im Herz“, „Ertränken Sorgen und Probleme in ,nem Becher voll Wein“, „Lächeln aus Stein“, „Vor und kein Zurück“;

- Ausdrücke aus den polnischen Liedern:

aus dem Lied: „Lean On“: „the night was warm“, „around the wind blows“, „Blow a kiss, fire a gun“, „All we need is somebody to lean on“, „down the same road? / by my side?“, „Standing strong as the waves roll over“, „When the nights are long“;

12 „Offizielle deutsche musikalische Charts“, Zugriff 30.05.2016, www.offiziellecharts.de/; „Offizielle polnische musikalische Charts. Polish Airplay Chart“, Zugriff 30.05.2016, www.bestsellery.zpav.pl/airplays/top.php; „Offizielle russische musikalische Charts. Tophit-General Airplay Top“, Zugriff 30.05.2016, www.tophitru.com.

aus dem Lied: „Naucz Mnie“: „Wenn die Welt in deinen Augen blinkt“ (*Kiedy miga świat w twoich oczach*), „Die Angst ist zwei Meter groß“ (*dwa metry ma strach*), „Ich werde Chiffren, Fallen in den Worten verlassen“ (*szyfry, pułapki w słowach zostawię*), „Du kommst mit jedem Wort ab“, „Es gibt so wenig mich in mich“ (*Tak mało mnie we mnie jest*);

– Ausdrücke aus den russischen Liedern:

aus dem Lied: „Prayer In C“: „world is slowly dying“, „I’m no wasting no more time“, „our hands will get more wrinkle“, „And hear It will be grey“ „seas will cover lands/ When life will be over“, „when there’s just be silence“;

aus dem Lied: „Mama, mama“: „24/7 am Arbeiten“, „Mich verführten ihre Augen /Lippen“, „mein Kopf dreht sich“, „betrunken ohne Wein“, „beim Tanzen mit mir bis zum Morgengrauen“, „Ich male mir im Kopf aus, wie es weiter gehen wird“.

2.3. Die Ergebnisse und ihre Auswertung

Die Ausdrücke, die ihnen zugrunde liegenden konzeptuellen Metaphern, die Ursprungs- und Zieldomänen sowie die Effekte der Bedeutungsbildungsprozesse werden tabellarisch zusammengestellt.

Konzeptuelle Metaphern in den deutschen Liedertexten				
Ausdruck	Typ der Metapher	Ursprungsdomäne	Zieldomäne	Effekt der Bedeutungsbildungsprozesse
„Cheerleader“	Strukturmetapher	[Sport: Ansporn]	[Lebenshaltung: Unterstützung]	Bezug auf die Frau, die ihrem Mann immer beiseite steht
„My one solution is my queen“	Ontologische Metapher (Personifizierung)	[Pracht, Stärke, Schönheit der Königinnen]	[Lebenshaltung: Unterstützung]	Bezug auf die Frau, die ihrem Mann immer beiseite steht
„She is always in my corner“	Orientierungsmetapher	[Erfahrung der häuslichen Gemütlichkeit: Ecke übertragen auf das zu Hause, auf überall]	[Empfindungen: Nähe]	Bezug auf die Frau, die ihrem Mann immer beiseite steht
„I’m empty when you’re gone“	Ontologische Metapher	[Erfahrung der Leere, Körper als Behälter]	[Gefühle: Leere der Seele]	Der Mann ist unglücklich ohne diese Frau
„She walks like a model“	Strukturmetapher	[Beruf]	[Aussehen]	Attraktivität der Frau
„I’m the wizard of love“	Strukturmetapher	[Fähigkeiten: Zaubern]	[Gefühle: Liebe]	Erfolg in der Liebe, nichts ist unmöglich für den Mann
„She gives me love and affection“	Strukturmetapher	[Erfahrung: etw. zu bekommen]	[Gefühle: Liebe]	Das Gefühl, von der Frau geliebt zu sein (als Geschenk, Besitz)

Konzeptuelle Metaphern in den deutschen Liedertexten				
Ausdruck	Typ der Metapher	Ursprungsdomäne	Zieldomäne	Effekt der Bedeutungsbildungsprozesse
„Mama thinks I made the right selection“	Ontologische Metapher	[Erfahrung: Auswahl]	[Beziehungen]	Akzeptanz der Frau von der Mutter des Mannes
„Wir laufen rum mit der Schnauze voll“	Strukturmetapher	[Erfahrung: Bewegung, Hektik]	[Lebenshaltung: Eitelkeit]	Jeder versucht sich im Leben zu realisieren, dabei fehlt allen Lust und Energie
„die Köpfe sind leer“	Ontologische Metapher	[Erfahrung der Leere, Kopf als Behälter]	[Unwissenheit]	Problem der Ausbildung
„Sitzen im Dreck bis zum Hals“	Ontologische Metapher	[Erfahrung der Flächengröße, Raumgröße]	[Hoffnungslosigkeit]	Menschen unternehmen nichts, um eigenes Leben zu verbessern
„haben Löcher im Herz“	Strukturmetapher, Orientierungsmetapher	[die Vorstellung der Löcher übertragen auf das Herz]	[Gefühlslosigkeit]	Die Menschen sind nicht emphatisch
„Ertränken Sorgen und Probleme in 'nem Becher voll Wein“	Strukturmetapher, Orientierungsmetapher	[die Tätigkeit des Ertränkens]	[Alkoholkonsum]	Die Menschen greifen zum Alkohol, um die Probleme zu vergessen
„Lächeln aus Stein“	Strukturmetapher	[Beschaffenheit: Härte der Steine]	[Lebenshaltung: Heuchelei]	Es gibt keine echten Emotionen, Lächeln ist künstlich, lügnerisch
„Vor und kein Zurück“	Orientierungsmetapher	[Bewegung]	[Lebenshaltung: Streben]	Die Menschen strengen sich an, um erfolgreich zu sein, geben nie auf
„Stimme der Vernunft is' längst verstummt“	Strukturmetapher	[Stimme]	[Eigenschaften: Unvernünftigkeit]	Die Menschen leben nicht rational, hektisch und hören auf sich selbst nicht
„Ich seh' die Welt von oben, da unten geht's ab“	Orientierungsmetapher	[Erfahrung: Beobachtung aus der Ferne]	[Gefühle: Enttäuschung]	Der Mann möchte die Enttäuschung loswerden
„ich bin ein Wimpernschlag“	Strukturmetapher	[Wimpernbewegung]	[Gefühle: Nichtigkeit]	Der Mann versteht sich (und alle Menschen) als winzig und unbedeutend für das Weltall
„Farbe der Haut“	Strukturmetapher	[verschiedene Farben]	[verschiedene Rassen]	Das Leben in der globalisierten Welt voller Unterschiede
„Zeit und Raum verloren“	Strukturmetapher	[Erfahrung: eine Sache verlieren]	[Freiheit]	Das Streben nach der Freiheit

Tab. 1. Zusammenstellung der Daten zu den Liedern aus den deutschen Charts

Wie aus der Tabelle 1 ersichtlich ist, kommen die konzeptuellen Metaphern, die den untersuchten Ausdrücken aus dem Lied „Cheerleaders“ zugrunde liegen, aus den Domänen: [Sport: Ansporn], [Pracht, Stärke, Schönheit der Königinnen], [Berufe: Model], [Fähigkeiten: Zaubern], [Erfahrung: der Leere, der Auswahl, etw. zu bekommen]. Die Zieldomänen sind: [Lebenshaltungen], [Eigenschaften], [Aussehen],

[Gefühle] und [Empfindungen]. Die konzeptualisierten Bedeutungsinhalte sind: die geliebte Frau als Stütze für den Mann, die Attraktivität der Frau, die Akzeptanz der Frau von der Mutter des Mannes, Leere und Leiden im Falle des Verlustes, die Überzeugung des Mannes, für die Liebe alles tun zu können.

Der Ausdruck „Cheerleaders“, mit dem die Frauen, die die Sportler anspornen, konzeptualisiert werden, wird hier konzeptuell auf eine Cheerleader-Frau übertragen, die für den Mann sehr wichtig ist und ohne die er innerlich leer wäre („I am empty when you're gone“). Die konzeptuelle Untersetzung des Verlustes sind hier die Leere und der Liebe die Erfüllung. Der Ausdruck *Model* in der Äußerung „She walks like a model“, mit der die bestimmte Art zu laufen, konzeptualisiert wird, wird hier konzeptuell auf die Attraktivität der Frau übertragen. Mit dem Ausdruck „wizard of love“ wird das Magische an der Liebe konzeptualisiert, die Überzeugung, dass alle diesbezüglichen Wünsche erfüllt werden können. Mit der Äußerung „mama loves you too, she thinks I made the right selection“ wird die kulturgebundene Tradition, dass der/die gewählte Lebensgefährte bei den Eltern vorgestellt und ihre Akzeptanz bekommen muss, konzeptualisiert. Unter den ermittelten konzeptuellen Metaphern, die den geschilderten Bedeutungsinhalten zugrunde liegen, lassen sich alle drei von Lakoff und Johnson beschriebenen Typen feststellen: Strukturmetaphern, Orientierungsmetaphern und ontologische Metaphern.

Die konzeptuellen Metaphern, die den untersuchten Ausdrücken aus dem Lied „Astronaut“ zugrunde liegen, kommen aus den Domänen: [Bewegung], [Stimme], [Beschaffenheit], [Farben], [Tätigkeiten: des Ertränkens], [Vorstellung: der Löcher], [Erfahrung der Hektik, der Leere, der Auswahl, der Flächen- bzw. Raumgrößen, des Verlustes, der Beobachtung aus der Ferne]. Die Zieldomänen sind: [Lebenshaltung: Eitelkeit, Heuchelei, Streben], [Eigenschaften: Unwissenheit, Unvernünftigkeit, Hoffnungs- und Gefühlslosigkeit], [Gefühle: Enttäuschung, Nichtigkeit], [Alkoholkonsum], [Rassen], [Freiheit]. Die konzeptualisierten Bedeutungsinhalte sind: die überforderten Menschen, die in Hektik leben, nach Erfolg streben, ohne die Kraft dazu zu haben und ohne sich dagegen zu wehren, die stattdessen zum Alkohol greifen; künstliche zwischenmenschliche Beziehungen, fehlende Empathie, Chaos und Unlogik des menschlichen Handelns, Probleme der Ausbildung, Winzigkeit des menschlichen Lebens im Vergleich zum Weltall, das Bestreben, frei zu sein.

Mit den Äußerungen „mit der Schnauze volllaufen“, „Löcher im Herz haben“, „Im Dreck bis zum Hals sitzen“ wird eine negative Einstellung zu der umgebenden Wirklichkeit zur Sprache gebracht. Die Äußerung „Sorgen und Probleme in 'nem Becher voll Wein ertränken“ verweist auf das Problem des Alkoholismus in der modernen Welt. Mit dem Ausdruck „die Köpfe sind leer“ wird die unzureichende Ausbildung konzeptualisiert, und die Äußerung „Lächeln aus Stein, uns fällt nichts Besseres ein“

bringt konzeptuell die Unaufrichtigkeit, Falschheit und Heuchelei der Menschen zum Ausdruck.

Der Text enthält eine Reihe von Konzepten mit gegensätzlicher Bedeutung: „morgen/gestern“, „verstummen/hören“, „vor und zurück“, „unten und oben“, „unten und ab“. Die dem Wortspiel „vollgefressen und vergessen“ zugrunde liegende konzeptuelle Metapher, die sich auf ‚das Bedürfnis nach satt werden‘ stützt, greift die Unbekümmertheit der modernen konsumorientierten Gesellschaft auf. So sind in diesem Zusammenhang die Äußerungen „Ich seh‘ die Welt von oben“, „Ich bin ein Wimpernschlag“ konzeptuell mit der Enttäuschung mit der Welt, mit dem Wunsch nach der Flucht und der Erkenntnis der Winzigkeit bzw. Nichtigkeit des menschlichen Daseins auf der Erde im Vergleich zu dem Weltall zu verbinden. Auch unter den in diesem Text ermittelten konzeptuellen Metaphern lassen sich alle drei von Lakoff und Johnson beschriebenen Typen finden.

Konzeptuelle Metaphern in den polnischen Liedertexten				
Ausdruck	Typ der Metapher	Ursprungsdomäne	Zieldomäne	Effekt der Bedeutungsbildungsprozesse
„the night was warm“	Strukturmetapher	[Erfahrung der physischen Wärme]	[Wetter, Jahreszeiten: Wärme]	Romantische Erinnerungen
„around the wind blows“	Strukturmetapher, Orientierungsmetapher	[Wetter]	[Gefühle: Unruhe]	Probleme
„Blow a kiss, fire a gun“	Strukturmetapher	[Küssen / Schießen]	[Gefühle, Verfassung: Zartheit/Wut]	Die Bitte, Initiative zu ergreifen.
„All we need is somebody to lean on“	Strukturmetapher	[Erfahrung der Anlehnung]	[Liebe]	Bedürfnis nach einer Beziehung
„down the same road? / by my side?“	Orientierungsmetapher	[Erfahrung der Fahrt denselben Weg entlang, in dieselbe Richtung / der Nähe]	[Lebenshaltung: zusammen zu sein]	Gegenseitige Unterstützung
„Standing strong as the waves roll over“	Strukturmetapher	[Erfahrung der tobenden Wellen, der Stärke, des Widerstandes]	[Probleme]	Nicht aufgeben
„When the nights are long“	Strukturmetapher	[Erfahrung der Länge, der langsam vergehenden Zeit, des Winters]	[Gefühle: Kälte]	Kalte Jahreszeit und kalt gewordene Gefühle
„Wenn die Welt in deinen Augen blinkt“ (Kiedy miga świat w twoich oczach)	Ontologische Metapher	[Erfahrung des Augenblinkens, übertragen auf die Welt]	[Anbetung]	Verehrung der geliebten Person
„Die Angst ist zwei Meter groß“ (dwa metry ma strach)	Ontologische Metapher	[Erfahrung der Größe]	[Gefühle: Angst]	übertriebene Angst
„Ich werde Chiffren, Fallen in den Worten verlassen“ (szyfry, pułapki w słowach zostawię)	Strukturmetapher	[Erfahrung: eine Sache hinterlassen]	[Lebenshaltung: Vorwurf]	Eine Menge von Vorwürfen wurde angesammelt

Konzeptuelle Metaphern in den polnischen Liedertexten				
Ausdruck	Typ der Metapher	Ursprungsdomäne	Zieldomäne	Effekt der Bedeutungsbildungsprozesse
„Du kommst mit jedem Wort ab“	Orientierungsmetapher	[Weggehen]	[Trennung]	Negative Äußerungen in Gesprächen
„Es gibt so wenig mich in mich“ (Tak mało mnie we mnie jest)	Ontologische Metapher	[der Mensch als Behälter]	[Liebe]	Unglückliche Liebe, Leiden

Tab. 2. Zusammenstellung der Daten zu den Liedern aus den polnischen Charts

Wie aus der Tabelle 2 ersichtlich, kommen die konzeptuellen Metaphern, die den untersuchten Ausdrücken aus dem Lied „Lean On“ zugrunde liegen, aus den Domänen: [Erfahrung: der Wärme, der Anlehnung, der Fahrt in dieselbe Richtung, der Nähe, der tobenden Wellen, der Stärke und des Widerstandes, der Länge, der langsam vergehenden Zeit], [Jahreszeiten: Winter], [Tätigkeiten: küssen, schießen]. Die Zieldomänen sind: [Gefühle: Liebe, Wut, Unruhe], [Probleme], [Lebenshaltung: zusammen zu sein], [Verfassung: Zartheit], [Empfindungen: Kälte, Wärme], [Wetter]. Die konzeptualisierten Bedeutungsinhalte sind: Unruhe, Probleme, das Bedürfnis nach einer Beziehung, die Entscheidung, nicht aufzugeben, die Initiative zu ergreifen, die mit den Äußerungen „blow a kiss“ und „fire a gun“ konzeptualisiert werden. Mit der Äußerung „We need someone to lean on“, die konzeptuell auf der Erfahrung der Anlehnung, der Stütze basiert, wird die Liebe bzw. eine geliebte Person konzeptualisiert. Die Ausdrücke „walk down the same road“ und „be there by my side“, mit denen das Zusammensein konzeptualisiert wird, stützen sich auf die konzeptuelle Metapher, in der das Leben als Reise konzeptualisiert wird¹³. Im Text finden sich mehrere Ausdrücke zur Beschreibung des Wetters, die in Opposition zueinander stehen, wie: „night was warm“ (bezieht sich auf die Konzeptualisierung des Sommers), „When the nights are long“ (bezieht sich auf Konzeptualisierung des Winters), mit denen entweder positive Empfindungen wie Wärme oder negative wie Kälte bzw. Langeweile konzeptualisiert werden. Die Äußerung „The wind blows“ ist mit der Konzeptualisierung von schlechtem Wetter verbunden. Unter den konzeptuellen Metaphern finden sich die Strukturmetaphern und Orientierungsmetaphern.

Die konzeptuellen Metaphern, die den untersuchten Ausdrücken aus dem Lied „Naucz Mnie“ zugrunde liegen, kommen aus den Domänen: [Erfahrung: des Augenblinkens, übertragen auf die Welt; Erfahrung: der Größe, des Hinterlassens, des Weggehens]. Die Zieldomänen sind: [Anbetung], [Gefühle: Angst, Liebe], [Lebenshaltung: Vorwürfe], [Trennung]. Die konzeptualisierten Bedeutungsinhalte sind: die

13 George Lakoff, Mark Johnson, *Metaphors We Live By*, (Chicago: University of Chicago Press, 2003), 40.

geliebte Person, ihre Verehrung, übertriebene Angst, Vorwürfe, negative Inhalte der Gespräche. Auf die Verehrung der geliebten Person verweist die Äußerung „Wenn die Welt in deinen Augen blinkt“. Die Unklarheiten und Missverständnisse im Gespräch werden mit der Äußerung „Ich werde Chiffren, Fallen in den Worten verlassen“ konzeptualisiert.

Durch die Äußerung „Es gibt so wenig mich in mir“, die ontologische Behälter-Metapher basiert, wird das Verhalten einer liebenden Person konzeptualisiert, die von der Liebe beeinflusst, sich selbst vernachlässigen kann. Unter den konzeptuellen Metaphern finden sich alle drei von Lakoff und Johnson herausgestellte Typen.

Konzeptuelle Metaphern in den russischen Liedertexten				
Ausdruck	Typ der Metapher	Ursprungsdomäne	Zieldomäne	Effekt der Bedeutungsbildungsprozesse
„world is slowly dying“	Ontologische Metapher (Personifizierung)	[biologische Prozesse: Sterben, übertragen auf die Welt]	[Trennung]	Mit dem Scheitern der Liebe geht die Welt zu Ende. Liebe als Alles, als die ganze Welt
„I'm no wasting no more time“	Strukturmetapher	[Erfahrung der Verwüstung]	[Trennung]	Die Liebe ist zu Ende, aber das Leiden auch
„our hands will get more wrinkle“	Strukturmetapher	[biologische Prozesse: Runzeln]	[biologische Prozesse: das Altern]	das Runzeln in Bezug auf die Hände wird auf den Menschen übertragen und als Altern begriffen
„And hear It will be grey“	Strukturmetapher	[Farben: Haarfarbe]	[biologische Prozesse: das Altern]	Das graue Haar wird auf einen alternden Menschen übertragen
„seas will cover lands/ When life will be over“	Strukturmetapher	[Erfahrung der Überdeckung, des Endes, übertragen auf den Weltuntergang]	[Trennung]	die Liebe ist zu Ende, das Leben bricht zusammen
„when there's just be silence“	Strukturmetapher	[Stille, übertragen auf den Weltuntergang]	[Trennung]	Ende der Liebe
„24/7 am Arbeiten“	Orientierungsmetapher	[Zeitangaben, Wochenablauf]	[Aktivitäten]	ununterbrochen arbeiten, ehrgeizig sein
„Mich verführten ihre Augen /Lippen“	Ontologische Metapher (Personifizierung)	[Erfahrung der Verführung]	[Aussehen]	Attraktivität der Frau
„mein Kopf dreht sich“	Strukturmetapher	[Erfahrung des Drehens, übertragen auf verrückt sein]	[Liebe]	Bis zum Wahnsinn verliebt sein
„betrunken ohne Wein“	Strukturmetapher	[Erfahrung des Betrunkenseins]	[Liebe]	Das Gefühl des Verliebtseins gleich dem des Betrunkenseins
„beim Tanzen mit mir bis zum Morgengrauen“	Orientierungsmetapher, Strukturmetapher	[Zeitangaben: frühe Morgenstunden, Tätigkeiten: tanzen]	[Zeitangaben: die ganze Nacht; Beziehungen, Gefühle]	Es wurde die ganze Nacht getanzt. Es war somit eine schöne, glückliche Zeit
„Ich male mir im Kopf aus wie es weiter gehen wird“	Strukturelle und ontologische Metapher	[Tätigkeiten: malen; Kof als Behälter]	[Träume, Vorstellungen]	Vorstellungen der glücklichen Zukunft

Tab. 3. Zusammenstellung der Daten zu den Liedern aus den russischen Charts

Wie aus der Tabelle 3 ersichtlich ist, kommen die konzeptuellen Metaphern, die den untersuchten Ausdrücken aus dem Lied „Prayer in C“ zugrunde liegen, aus den Domänen: [biologische Prozesse: Sterben, übertragen auf die Welt; Altern, konzeptualisiert durch das Runzeln und graues Haar]; [Erfahrung der Überdeckung, der Stille, beide übertragen auf den Weltuntergang], [Farben: Haarfarben]. Die Zieldomänen sind: [biologische Prozesse: das Altern], [Trennung], [Gefühle: Liebe, Leiden], [Erfahrungen/Tätigkeiten: sich mit dem Leiden abfinden]. Die konzeptualisierten Bedeutungsinhalte sind: eine große Liebe, das Ende der Liebe, das Leiden und das Altern. Mit der Äußerung „our world is slowly dying“, der die konzeptuelle Metapher des biologischen Prozesses des Sterbens zugrunde liegt, wird das Scheitern einer großen Liebe konzeptualisiert. Die Konzeptualisierung der Liebe als einer großen Liebe erfolgt durch das benutzte Konzept der Welt. Durch die Gleichstellung der Liebe und der Welt wird der kognitive Prozess aktiviert, in dem die Liebe als die ganze Welt, also als ‘alles, was zählt’, konzeptualisiert wird. Die Äußerungen „Our hands will get more wrinkled“ und „The hair will be grey“ verweisen durch die benutzten Konzepte der ‘runzelnden Hände’ und ‘grauenden Haare’ auf den biologischen Prozess des Alterns. Mit den Äußerungen „seas will cover lands/ When life will be over“ und „when there’s just be silence“, denen konzeptuell die Erfahrung der Überdeckung und der Stille zugrunde liegt, wird das Ende der Liebe konzeptualisiert. Die Äußerung „I’m no wasting no more time“, die sich konzeptuell auf die Erfahrung der Verwüstung stützt, aktiviert durch die Zeitangabe *no more time* den kognitiven Prozess, infolge dessen die durch die Trennung leidende Person dieses Leiden überwindet. Unter den konzeptuellen Metaphern sind vorwiegend Strukturmetaphern zu verzeichnen, es findet sich auch eine ontologische Metapher.

Die konzeptuellen Metaphern, die den untersuchten Ausdrücken aus dem Lied „Samaya-samaya“ zugrunde liegen, kommen aus den Domänen: [Zeitangaben], [Wochenablauf], [Tätigkeiten: malen, tanzen, verführen, drehen, sich betrinken], [Erfahrung: der Verführung, des Drehens, des Betrunkenseins]. Die Zieldomänen sind: [Aktivitäten], [Aussehen], [Gefühle: Liebe, Glück], [Zeitangaben], [Träume], [Vorstellungen], [Beziehungen]. Die konzeptualisierten Bedeutungsinhalte sind: eine große Liebe, Attraktivität der Frau, schöne Zukunftsvisionen, ununterbrochene Arbeit, Ehrgeiz. Die Attraktivität der Frau wird mit der Äußerung „Mich verführten ihre Augen, Lippen“ (im Text werden weitere Körperteile und Züge genannt: Hände, Knien, Lächeln), die sich konzeptuell auf die Erfahrung der Verführung (im positiven Sinne) stützt, konzeptualisiert. Mit den Ausdrücken „betrunken ohne Wein“, „mein Kopf dreht sich“, die konzeptuell auf der Erfahrung des Betrunkenseins und des Drehens basieren, und im kognitiven Verarbeitungsprozess Konzepte wie Wahnsinn und Rausch aktivieren, wird die innere Verfassung einer verliebten Person kon-

zeptualisiert. Die Äußerungen „beim Tanzen mit mir bis zum Morgengrauen“, „Ich male mir im Kopf aus wie es weiter gehen wird“, denen konzeptuell die Tätigkeiten und Erfahrungen vom Tanzen und Malen zugrunde liegen, aktivieren kognitive Prozesse, infolge deren Konzeptualisierungen schöner, glücklicher Zeit und positiver Zukunftsvisionen entstehen. Die Zeitangabe *bis zum Morgengrauen*, die kognitiv als ‘die ganze Nacht’, gleich: ‘lange’ verarbeitet wird, verstärkt die Konzeptualisierung von glücklich sein. Unter den konzeptuellen Metaphern finden sich alle drei von den von Lakoff und Johnson ausgesonderten Typen.

Zusammenfassung

Die präsentierte kognitionslinguistische Analyse der konzeptuellen Metaphern, die den Bedeutungen der ausgesonderten Ausdrücke zugrunde liegen, veranschaulicht die Reichhaltigkeit der Möglichkeiten der Bedeutungsvermittlung.

Die Analyse der durch die konzeptuellen Metaphern ausgelösten kognitiven Bedeutungsbildungsprozesse verweist auf die Rolle der konzeptuellen Metaphern in diesen Prozessen. Alle untersuchten Lieder behandeln das universale Thema der Liebe.

Über die konzeptuellen Metaphern können negative und positive Emotionen, Gefühle, Empfindungen, Erlebnisse, Erfahrungen, Vorstellungen, ihre unterschiedliche Intensität und Schattierung vermittelt werden. So betreffen die in den untersuchten Liedertexten angesprochenen Motive: Liebe (z. B.: „the wizard of love“, „betrunken ohne Wein“), physische Attraktivität der Frau (z. B.: „She walks like a model“, „Mich verführten ihre Augen/ Lippen“), Trennung (z. B.: „world is slowly dying“, „when there’s just be silence“), Leiden (z. B.: „I am empty when you’re gone“), soziale Probleme (z. B.: „Ertränken Sorgen, Probleme in dem Becher voll Wein“), biologische Prozesse (z. B.: „our hands will get more wrinkle“, „And hear It will be grey“).

Es finden sich auch Naturbeschreibungen, die mit den vom lyrischen Ich jeweils erlebten Emotionen im Einklang stehen, z. B.: “The night was warm”, „Nights are long“, „Wind blows and the waves roll over“.

Wie aus den Tabellen und der obigen Zusammenstellung der Beispiele ersichtlich ist, ermöglichen die konzeptuellen Metaphern, dieselben Motive auf vielfältige Art und Weise zum Ausdruck zu bringen und dadurch in den aktivierten kognitiven Prozessen bei den Rezipienten bestimmte Bedeutungsinhalte aus dem jeweiligen breiten Bedeutungsspektrum zu fokussieren.

Abschließend sei vermerkt, dass auch wenn alle untersuchten Lieder dasselbe Thema behandeln, es in jedem der Länder andere Lieder sind. Dabei befinden sich z. B. die Lieder vom vierten oder fünften Rang in Deutschland auf der achten oder

neunten Stelle in Polen, und die beliebtesten Lieder in Russland finden sich nicht unter den zehn Liedern auf den Spitzenpositionen in Polen.

Diese Tatsache liefert einen Beweis dafür, dass die konzeptuellen Metaphern bei den Rezipientinnen aus verschiedenen Ländern verschiedene Konzeptualisierungs- und Bedeutungsbildungsprozesse aktivieren, besonders hinsichtlich der Bewertung und Verinnerlichung der fokussierten Bedeutungsinhalte.

Literaturangaben

- „Offizielle deutsche musikalische Charts“, Zugriff 30.05.2016, <https://www.offiziellecharts.de/>.
- „Offizielle polnische musikalische Charts. Polish Airplay Chart“, Zugriff 30.05.2016 <http://bestsellery.zpav.pl/airplays/top.php>.
- „Offizielle russische musikalische Charts. Tophit-General Airplay Top“, Zugriff 30.05.2016, www.tophitru.com/.
- Budaev, Eduard. *Formation of cognitive metaphor*. Yekaterinburg: Ural, 2007.
- Cruse, Alan. *A Glossary of Semantics and Pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- Debatin, Bernhard. *Die Rationalität der Metapher. Eine sprachphilosophische und kommunikations-theoretische Untersuchung*. Berlin–New York: de Gruyter, 1995.
- Lakoff, George. “The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-Schemas?”. In: *Cognitive Linguistics* 39, edit. John Newman, 54–71. New York: Walter de Gruyter, 1990.
- Lakoff, George, Mark Johnson, *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 2000.
- Lakoff, George, Mark Johnson, *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- Lakoff, George, Mark Johnson, *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- Lakoff, George, Mark Johnson, *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books, 1999.
- Schmitt, Rudolf, *Methode und Subjektivität in der Systematischen Metaphernanalyse, Qualitative Sozialforschung*, Görlitz: Hochschule Zittau Verlag, 2003. Zugriff 25.06.2016, www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03schmitt-d.htm.

CONCEPTUAL METAPHORS IN THE LYRICS OF SELECTED SONGS
FROM THE GERMAN, POLISH AND RUSSIAN MUSICAL CHARTS 2015

Abstract

In this article are studied conceptual metaphors in texts of modern songs located on the top positions of music Charts 2015 in Germany, Poland and Russia.

The material includes six authentic lyrics in four languages: English, German, Polish and Russian. The aim of the article is an analysis of conceptual metaphors in these songs according to the theory of Lakoff and Johnson.

Keywords: conceptual metaphors, conceptualization, metaphorical mapping, source domain, target domain, official music-Chart 2015, lyrics

METAFORY KONCEPTUALNE W TEKSTACH WYBRANYCH PIOSENEK
Z NIEMIECKICH, POLSKICH I ROSYJSKICH
MUZYCZNYCH LIST PRZEBOJÓW 2015 ROKU

Streszczenie

Niniejszy artykuł przedstawia analizę autentycznych tekstów nowoczesnych popularnych piosenek pod kątem występujących w nich metafor konceptualnych, w oparciu o teorię Lakoffa i Johnsona. Materiał badawczy stanowią piosenki, uznane za najpopularniejsze w roku 2015 w Niemczech, Polsce i Rosji.

Słowa kluczowe: metafora konceptualna, konceptualizacja, projektowanie metaforyczne, domena źródłowa, domena docelowa, muzyczne listy przebojów

JĘZYKOZNAWSTWO

ALEKSANDER WIATER*

Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego

EL USO DE LA IMAGEN EN LAS EVALUACIONES Y CERTIFICACIONES DE IDIOMAS

Introducción

La imagen en todos sus estados (tanto fijo como en movimiento) mantiene con la enseñanza de idiomas una relación especial e incluso privilegiada. Por ser omnipresente en nuestro entorno tecnológico y cultural, capaz de transmitir significados y estimular asociaciones y analogías, susceptible a apelar la imaginación e incluso lo emocional y lo afectivo, la imagen ocupa un lugar destacado en el paisaje metodológico de la enseñanza de lenguas extranjeras y, por lo tanto, en el diseño de los exámenes oficiales que certifican el conocimiento de una lengua dada. De hecho, la polisemia del soporte visual provoca una variabilidad del sentido según la multiplicidad de puntos de vista de los espectadores. Partiendo de esta perspectiva se ha de confirmar que cualquier percepción de la realidad es una interpretación eminentemente subjetiva. Siendo entonces un apoyo muy rico en significado, la imagen ofrece varias posibilidades de explotación en la evaluación sumativa. Por lo tanto, hay que examinar más de cerca la importancia y el valor del disparador visual en la certificación oficial. Este estudio se basa en un análisis comparativo de los exámenes de idiomas europeos distribuidos de acuerdo a los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante, MCER) y en las diferentes pruebas que hacen

* Aleksander Wiater – dr nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego; e-mail: aleksander.wiater@uwr.edu.pl. Niniejszy artykuł naukowy został zrealizowany dzięki stypendium przyznanemu przez Rząd Meksyku za pośrednictwem Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Aleksander Wiater – Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Wrocław (Polonia) y la Universidad Paris 3 – Sorbona Nueva (Francia). Profesor y docente en el Departamento de Filología Románica de la Universidad de Wrocław; e-mail: aleksander.wiater@uwr.edu.pl. Este trabajo de investigación fue realizado con una beca otorgada por el Gobierno de México, a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

uso de apoyos iconográficos. De lo anterior surgen diferentes preguntas que guían el presente estudio: ¿Por qué usar las imágenes a la hora de evaluar a los aprendientes? ¿A qué nivel y con qué fines servirse de ellas en las evaluaciones y certificaciones oficiales de lenguas? ¿Qué habilidades desarrollan los soportes visuales? ¿Qué tipo de actividades de explotación de los documentos iconográficos nos ofrecen diversos exámenes de idiomas? Al estudiar los materiales didácticos que involucran la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, uno puede darse cuenta de la diversidad de las imágenes contenidas en éstos. Por lo tanto, cabe suponer que los elementos visuales juegan un papel importante en la didáctica de L2. Aparentemente, las asociaciones que hacemos entre los diferentes sentidos (visuales y auditivos) parecen favorecer un aprendizaje más eficaz dado que el sonido y la imagen crean en nuestra mente una nueva experiencia.

Las investigaciones psicolingüísticas respecto a los estilos cognitivos, las inteligencias y diferentes formas de aprendizaje sugieren que la percepción visual promueve la comprensión y la memorización. De hecho el mensaje visual está disponible a nuestra percepción en su totalidad y en la simultaneidad, y no de forma lineal como es el caso del mensaje verbal¹. Por lo tanto, hoy en día, no sólo se emplea el apoyo iconográfico en la preparación de los materiales didácticos, sino también se ha recurrido a usarlo en la elaboración de algunos exámenes de diversas lenguas. Se presentan, así, una serie de razones que explican los motivos de esta popularidad de las imágenes en el aula de L2, como las siguientes:

- a) despiertan el interés de los alumnos y motivan su expresión;
- b) ilustran y hacen más atractivo el contenido verbal que puede ser a veces muy denso;
- c) facilitan la comprensión de la situación y del léxico;
- d) pueden producir en los alumnos un impacto emocional que genera los sentimientos, emociones y diferentes actitudes en función de la percepción;
- e) mantienen la atención si la complejidad no supera las capacidades cognitivas de los individuos;
- f) utilizan un conjunto infinito de elementos cuyo orden no está codificado (a diferencia del sistema de signos verbales y no verbales)²;
- g) motivan la imaginación y la creatividad de los aprendientes;
- h) estimulan la expresión y muestran la individualidad de la percepción;
- i) desarrollan la inteligencia visuo–espacial;

1 Maria Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007).

2 Elena Ramírez Orellana, “Interacción verboicónica”, en: *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*, eds., Francisco Javier Tejedor, Ana García Valcárcel (Madrid: Narcea, 1996), 121–134.

- j) incitan las comparaciones entre diferentes elementos y permiten su análisis detallado;
- k) permiten simplificar o sintetizar las realidades complejas;
- l) pueden transferir un contenido estético y educativo;
- m) facilitan el acceso a la cultura de la L2 y promueven la interculturalidad.

Este vasto repertorio, aunque no exhaustivo, permite constatar que a través de las imágenes es posible trabajar con una gama de diferentes habilidades, orales o escritas, en todos los niveles de aprendizaje. Cuando el aprendiente crea, simplifica, sintetiza, configura e inventa, está transformándose en un individuo autónomo, consciente de su aprendizaje, lo que lo prepara mejor para “salir adelante” y desenvolverse en la realidad de la L2. Aunado a lo anterior, leer y entender el material iconográfico implica una percepción y una cognición elevadas que requieren los sistemas sensoriales y neurológicos, la intervención de la atención y de la memoria, los procesos de codificación y de decodificación, así como las operaciones deductivas con base en los conocimientos previos y los factores contextuales. Estas operaciones podrían abarcar tres niveles de lectura: la observación, el reconocimiento y la interpretación de los temas o del contenido visual³. Por su parte, Eco⁴ propone considerar estos procesos en su dicotomía: la denotación, que responde a las preguntas de tipo: ¿qué dice la imagen?, ¿qué hay en la imagen?, ¿qué representa?) y la connotación, para obtener las respuestas a las preguntas: ¿qué me dice la imagen?, ¿cómo me lo dice?, ¿qué sugiere?. Estos diferentes niveles de lectura permiten trabajar diversas habilidades en todos los niveles del conocimiento del idioma permitiendo desarrollar a los aprendientes, por un lado, la competencia lingüística y, por otro, el pensamiento cognitivo.

1. El papel de las imágenes en los documentos oficiales relativos a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas

Como se ha señalado, los beneficios educativos y didácticos en cuanto al uso de las imágenes en el aula de L2 son significativos en el aprendizaje de los individuos. Sin embargo, según mis observaciones, en los textos relativos a la realización de los exámenes, los diseñadores no justifican su preferencia por este tipo de soporte. Por lo tanto, se enfoca este estudio en dos documentos recientes que han sido desarrollados por el Departamento de Política Lingüística y la División de Lenguas Modernas del Consejo de Europa.

3 Verica Kovacevic, “Elementos icónicos en los manuales de E/LE”, *Cuadernos Cervantes*, 49 (2004): 20–24.

4 Umberto Eco, *Apocalípticos e integrados* (Barcelona: Lumen, 1985).

Empecemos con uno de ellos que propone actualmente una carta común de reflexión didáctica sobre el aprendizaje de L2, es decir el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*⁵. Éste se ha convertido en una referencia esencial, entre otras, para la elaboración de los programas de aprendizaje de lenguas (que tienen en cuenta los conocimientos previos, los objetivos y los contenidos), la organización de las certificaciones de lenguas y el establecimiento del aprendizaje autodirigido. El MCER caracteriza todas las formas del uso y del aprendizaje de lenguas como las acciones que desarrollan un conjunto de competencias generales y, en particular, una competencia de comunicación verbal. En el documento encontramos también algunos índices relativos al uso de varias imágenes fijas. Por lo tanto, para facilitar el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno, el MCER recomienda que la enseñanza del vocabulario vaya acompañado de apoyo visual. Además, se señala que las actividades de expresión oral pueden suponer algún comentario gracias a los elementos visuales (p. ej. esquemas, gráficos). En el caso de una tarea de comprensión, la respuesta puede ser no verbal como por ejemplo seleccionar una imagen adecuada entre las que se encuentran a disposición del alumno. Refiriéndonos a los elementos paratextuales en los textos escritos, hay que mencionar el papel especial que desempeñan las ilustraciones (imágenes, dibujos, figuras, etc.). En cuanto al conocimiento sociocultural y al desarrollo de las destrezas interculturales, el MCER no excluye el uso de las imágenes que presentan los estereotipos pintorescos y folclóricos, generalmente arcaicos, que atraen la imaginación y pueden ser motivadoras, especialmente para los más jóvenes.

Como lo intentaré de mostrar más adelante, la cuestión del empleo de las imágenes en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas no encuentra el mismo eco en el MCER que en los diseñadores de los exámenes basados en este documento. Para dar un ejemplo es suficiente solamente mencionar que, conforme a las observaciones hechas, no existe ninguna descripción detallada disponible que se refiera a la lectura y al análisis de las imágenes de acuerdo con los niveles comunes de referencia.

Otro documento ampliamente discutido en la didáctica de las lenguas y estrechamente relacionado con el MCER es el *Portfolio Europeo de las Lenguas* (en adelante, PEL)⁶, que podría considerarse la propuesta para la aplicación práctica del MCER. El PEL suele cumplir dos funciones: pedagógica e informativa que se traducen más concretamente en los siguientes objetivos:

5 Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, 2001) (versión española 2002).

6 Council of Europe, *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines* (Strasbourg: Council of Europe, 2000).

- a. contribuir al desarrollo de la autonomía del alumno, incitar una reflexión sobre su propio aprendizaje, promover el plurilingüismo, fomentar la sensibilidad y la competencia intercultural, favorecer la autoevaluación de las competencias y de las habilidades;
- b. permitir a los usuarios documentar los resultados de su aprendizaje lingüístico, así como registrar, archivar y mostrar las experiencias interculturales y de uso de las lenguas, y, finalmente, proporcionar de este modo información clara, comprensible, transparente y homologable internacionalmente⁷.

La importancia de la responsabilidad y de la conciencia de aprendizaje, tan explícitamente expresada en el PEL, viene de la creencia que cuanto más estamos conscientes y nos responsabilizamos de lo que hacemos y aprendemos, mayor interés tomamos y mayor progreso logramos tanto a corto como a largo plazo.

El examen detallado de los dos documentos citados lleva a conclusiones bastante significativas e incluso, a veces, contradictorias. En primer lugar, se puede notar una tendencia a tratar la imagen como un elemento secundario en comparación con la escritura y a usarla parcialmente, para no decir exclusivamente, como un apoyo del texto escrito. Se indica que la comprensión de lectura en los niveles elementales puede hacerse a través de las imágenes e ilustraciones que facilitarían esta comprensión. Así, el aprendiz estudia generalmente los textos breves y muy sencillos acompañados de fotos o de ilustraciones. En los niveles más altos el apoyo visual ya no parece tan necesario, aunque, a menudo, está presente sin una vinculación directa para la comprensión textual.

Así que aunque las imágenes nos rodean y sirven diariamente como un elemento estimulante para nuestra expresión, representan relativamente poco interés en los documentos mencionados. En cuanto a los manuales de idiomas, las representaciones iconográficas están presentes por lo general de forma muy abundante, por lo que en la actualidad sería imposible concebir un libro de aprendizaje que no contuviera ningunas imágenes. Estas últimas constituyen con frecuencia en la clase de lengua un indicio gráfico, un apoyo visual, un estímulo comunicativo, un elemento que refuerza a menudo una actividad lúdica o que facilita una tarea cognitiva más o menos compleja. En este sentido la interrogante que surge y en la que nos interesa incursionar es qué papel juegan las imágenes en los exámenes de lengua.

7 Ver: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_fr.asp.

2. Las imágenes en los exámenes oficiales de lenguas

La escasa presencia de las imágenes en el MCER no se refleja en los exámenes de idiomas concebidos por los diseñadores que otorgan al soporte iconográfico un lugar relativamente importante. De hecho, analizando los exámenes oficiales de diferentes lenguas europeas podemos darnos cuenta que las imágenes están habitualmente asociadas tanto a las pruebas de expresión e interacción orales como a otras pruebas. Su uso, sin embargo, varía según la competencia evaluada o la tarea planteada.

Para dar una visión más detallada, a continuación se analizan los exámenes oficiales que certifican el conocimiento general de la lengua y destinados al público adulto. El análisis consta de dos partes que se refieren a:

- a) las pruebas de comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE), expresión e interacción escritas (EE);
- b) la prueba de expresión e interacción orales (EO).

Los exámenes sometidos al presente estudio (con una sola excepción) forman parte del ALTE (*The Association of Language Testers in Europe*), representan diversos niveles según el MCER (de A1 a C2) y pertenecen a los más populares tanto respecto al número de candidatos como al número de centros que organizan las sesiones. Dichos exámenes representan siguientes idiomas:

- a. español: **DELE** (*Diploma de Español como Lengua Extranjera*, los niveles de A1 a C2);
- b. francés: **DEL**F (*Diplôme d'études en langue française* correspondiente a los niveles A1, A2, B1, B2) y **DALF** (*Diplôme approfondi de langue française* que incluye los niveles C1 y C2);
- c. italiano: **PLIDA** (*Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri, Certificazione di competenza in lingua italiana*, los niveles de A1 a C2);
- d. inglés: **KET** (*Key* – nivel A2), **PET** (*Preliminary* – nivel B1), **FCE** (*First* – nivel B2), **CAE** (*Advanced* – C1), **CPE** (*Proficiency* – nivel C2), los exámenes diseñados por la Universidad de Cambridge;
- e. alemán: **Goethe-Zertifikat** de niveles de A1 a C2;
- f. **TELC** (*The European Language Certificates*), *Certificado de idiomas europeos*, todos los niveles y los mismos modelos para 10 lenguas (inglés, francés, alemán, español, italiano, portugués, ruso, polaco, turco, árabe);
- g. El bachillerato de L2 en Polonia.

La figura 1. muestra la distribución de los niveles de lengua de acuerdo a los exámenes mencionados.

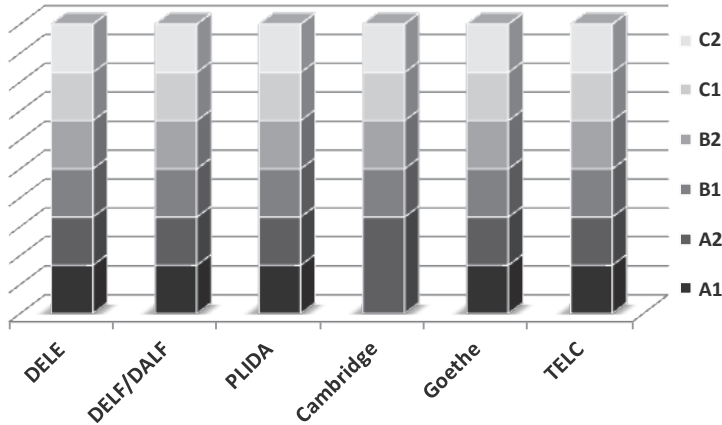


Fig. 1. Los exámenes de lenguas según los niveles de MCER

A. Las pruebas de comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE), expresión e interacción escritas (EE)⁸

La siguiente tabla hace referencia al uso del soporte iconográfico en las pruebas de comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE), expresión e interacción escritas (EE). El bachillerato polaco de L2 está presentado por separado dado que su naturaleza y su objetivo suelen ser diferentes.

Idioma / Nivel	Español: DELE	Francés: DELF/DALF	Italiano: PLIDA	Inglés: Cambridge	Alemán: Goethe	TELC
A1	CE y CO incluyen imágenes (apoyo o sustitución del texto escrito)	CE y CO incluyen imágenes (apoyo o sustitución del texto escrito)	CO incluye imágenes que sustituyen el texto escrito. En EE las imágenes sirven como estímulo en la redacción de textos descriptivos o narrativos	Sin examen	En CO las imágenes acompañan las respuestas escritas (imagen con el texto escrito)	Sin imágenes

⁸ Los datos recogidos fueron obtenidos de las publicaciones en internet de las instituciones responsables de la conceptualización y diseño de los exámenes analizados (ver la bibliografía).

Idioma / Nivel	Español: DELE	Francés: DELF/DALF	Italiano: PLIDA	Inglés: Cambridge	Alemán: Goethe	TELC
A2	CO incluye imágenes que sustituyen el texto escrito. En EE las imágenes (diagramas, mapas, tablas, fotografías, gráficos, iconos, etc.) sirven como estímulo en la redacción de textos descriptivos, narrativos, imaginarios, etc., ayudando a acotar y contextualizar el texto	CO incluye imágenes que sustituyen el texto escrito. En EE las imágenes sirven como estímulo en la redacción de textos descriptivos o narrativos	CO incluye imágenes que sustituyen el texto escrito. En EE las imágenes sirven como estímulo en la redacción de textos descriptivos o narrativos	CO incluye imágenes que sustituyen el texto escrito	Sin imágenes	Sin imágenes
B1	Sin imágenes	Sin imágenes	CO incluye imágenes que sustituyen el texto escrito	CO incluye imágenes que sustituyen el texto escrito	Sin imágenes	Sin imágenes
B2	Sin imágenes	Sin imágenes	Sin imágenes	Sin imágenes	Sin imágenes	Sin imágenes
C1	Sin imágenes	Sin imágenes	Sin imágenes	Sin imágenes	EE contiene documentos iconográficos para analizar (esquemas, gráficos, etc.)	Sin imágenes
C2	En EE el candidato debe redactar o escribir un texto a partir de apoyos gráficos (dibujos, imágenes, viñetas, etc.) o de estímulos textuales	CE y EE contienen documentos iconográficos para analizar (dibujos, humor gráfico, viñetas, carteles, pósteres, etc.)	Sin imágenes	Sin imágenes	Sin imágenes	Sin imágenes

Tab. 1. Las imágenes en las pruebas de comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE), expresión e interacción escritas (EE)

Según los datos presentados, las imágenes aparecen esencialmente en el nivel del usuario básico (A). En los cinco de los seis formatos de exámenes analizados, las actividades dentro de la competencia de comprensión de escucha hacen referencia al soporte visual sustituyendo el texto escrito. El MCER precisa que el aprendiente de nivel A1 tiene que comprender discursos lentos y asimilar el significado, en A2 – identificar el tema sobre el que se discute y en B1 – comprender las ideas principales de un discurso. Los criterios descritos aquí brevemente se reflejan en la elaboración de las actividades propuestas dentro de las certificaciones. En los exámenes de fran-

cés, español e italiano, las imágenes sirven igualmente como apoyo en las pruebas de EE (niveles A1 y A2). En este caso, el estímulo iconográfico permite prevenir posibles problemas de comprensión del texto escrito que aparece en la explicación de la tarea. Con base en mi propia experiencia docente, la dificultad de esta competencia no está necesariamente vinculada a la redacción del texto, sino a la comprensión de indicaciones que condicionan la realización adecuada de la actividad. Este procedimiento simplifica la tarea gracias a las imágenes fácilmente comprensibles y no penaliza tan fuertemente al candidato que no entiende adecuadamente la instrucción.

Como se puede observar, en el nivel B2 no se usa ningún tipo de apoyo visual en ninguno de los exámenes analizados. Sin embargo, las imágenes retoman alguna importancia en el nivel C1 para el alemán y en C2 para el DELE y el DALF. En todos los casos mencionados se las emplea principalmente en la redacción del texto escrito (EE) como una fuente de datos o de informaciones relativas a la tarea.

Hay que señalar que el soporte iconográfico en las pruebas de CO, CE y EE representa un cierto interés para los diseñadores de diferentes exámenes, excepto el TELC en el cual no aparecen ningunos estímulos visuales. Esta perspectiva parece estar en contra de la percepción humana compuesta en realidad de varios receptores sensoriales.

De forma general, las imágenes, en la mayoría de las tareas analizadas, sirven para presentar una situación descrita o representada en el texto oral o escrito. Su uso tiene por objetivo principal: ilustrar, mostrar, informar, sustituir el contenido léxico, apoyar el texto escrito, contextualizar, etc. (se excluyen de este análisis las representaciones iconográficas que sirven como “ornamento” o “decoración”). No obstante, el apoyo visual no suele ser una práctica estable y fija; así, en un modelo del mismo examen se recurre al soporte icónico mientras que en otro no se ve esta necesidad. Esta observación permite afirmar que existe un uso bastante inestable, incoherente y aleatorio en los diferentes exámenes y, al interior de cada uno, en sus diferentes niveles, lo que lleva a cuestionar sobre los objetivos o criterios que condujeron a los diseñadores a recurrir al soporte iconográfico, lo cual a su vez implica una dificultad para los aprendientes para preparar determinado examen.

B. Las pruebas de expresión e interacción orales (EO)

Por su parte, la tabla 2 muestra el uso del soporte iconográfico en las pruebas de expresión e interacción orales de los mismos exámenes oficiales.

Dentro de la EO, todos los tipos de exámenes recurren a las imágenes. El DELE lo hace de forma consistente, es decir en los seis niveles de aprendizaje, el DELF sólo en el nivel A1, el PLIDA y el TELC desde A1 hasta B1, Cambridge desde B1 hasta C2.

El examen del Instituto Goethe propone el soporte iconográfico en el nivel A1, y después en B1 y B2. Desde esta perspectiva, la prueba de la EO en español (DELE) suele ser la más coherente proponiendo un verdadero progreso en su conceptualización. En ella, el estímulo visual contextualiza, familiariza al candidato con la situación representada, facilita la comprensión y la ejecución de la tarea. Esta coherencia se puede observar igualmente en el diseño de los exámenes de inglés donde las fotografías pretenden representar las realidades cercanas al candidato y donde su grado de dificultad de descodificación y connotación aumenta respectivamente con los niveles.

En el TELC las imágenes reemplazan las nociones cuando el alumno plantea y responde a peticiones, sugerencias u ofrecimientos con la ayuda de tarjetas ilustrativas (nivel A1) o formula preguntas e intercambia informaciones (A2). Esta vez las imágenes están acompañadas de vocablos permitiendo una comprensión mutua entre la imagen y el texto. En el nivel B1 del mismo examen las fotografías tienen que ayudar a los candidatos en el desarrollo de la conversación sobre el mismo tema. En este caso cada uno de ellos dispone de un juego de fotografías diferentes.

Idiom Nivel	Español: DELE	Francés: DELF/DALF	Italiano: PLIDA	Inglés: Cambridge	Alemán: Goethe	TELC
A1	<p>Diálogos basados en las láminas (dos ilustraciones que sirven: la primera para formar una pregunta y la segunda para dar la respuesta p. ej. – ¿Quieres café? – Sí, un café con leche.)</p>	<p>Diálogos basados en las ilustraciones. El candidato debe desenvolverse en una situación definida, obtener bienes o servicios (p. ej. hacer las compras, pedir en un restaurante, fijar una cita, reservar el hotel)</p>	<p>El candidato debe responder – a partir de diferentes imágenes o mediante la indicación de los objetos – a cuestiones relativas a la descripción de sí mismo, de las personas, los objetos familiares o lugares conocidos (3 min). El examinador puede hacer preguntas sobre los objetos, personas o lugares concretos representados en la fotografía</p>	<p>Sin examen</p>	<p>El candidato debe formular a partir de las imágenes y responder a las preguntas y sugerencias, peticiones, preguntas del otro candidato</p>	<p>El candidato debe plantear y responder a cuestiones, sugerencias, peticiones, preguntas y ofrecer respuestas con la ayuda de tarjetas que representan una imagen</p>
A2	<p>Descripción a partir de una fotografía (2–3 min.). El candidato: – describe la fotografía: el lugar, las personas, los objetos y las acciones, – debe hablar sobre las características físicas de las personas y sobre su ropa o sobre las cosas que llevan. Ejemplos de preguntas para la descripción: ¿Quiénes son? ¿Dónde están? ¿Puede describir este lugar? ¿Cómo es la ropa que llevan? ¿De qué cree que están hablando? ¿En qué ciudad cree que está esta oficina? ¿Por qué? En la tarea siguiente el candidato debe dialogar con el entrevistador en una situación simulada a partir de la fotografía que ha descrito en la tarea previa (2–3 min.)</p>	<p>Sin imágenes</p>	<p>El candidato debe responder – a partir de diferentes imágenes o mediante la indicación de los objetos – a cuestiones relativas a la descripción de sí mismo, de las personas, los objetos familiares o lugares conocidos. Se puede apoyar en las fotografías e incluso usar su imaginación (3 min)</p>	<p>Sin imágenes</p>	<p>Sin imágenes</p>	<p>El candidato debe formular preguntas o intercambiar informaciones con la ayuda de la ayuda de temas representados por el texto acompañado de las imágenes</p>
B1	<p>Describir una fotografía (el candidato elige una de las dos fotografías propuestas) (2–3 min.). El candidato describe con detalle lo que ve en la foto y lo que imagina que está ocurriendo. Estos son algunos aspectos que puede comentar: – Las personas: dónde están, cómo son, qué hacen. – El lugar en el que se encuentran: cómo es. – Los objetos: qué objetos hay, dónde están, cómo son. – Qué relación cree que existe entre estas personas. – ¿De qué cree que están hablando? El entrevistador le hace algunas preguntas, p. ej.: – ¿Ha trabajado usted en algún lugar parecido al de la imagen? / ¿Conoce usted algún lugar parecido al de la imagen? – ¿Cómo es? / ¿Cuántas personas trabajan en él? / ¿Qué tipo de trabajo hacen? – ¿Le gustaría trabajar en algún lugar parecido? / ¿Por qué? / ¿Por qué no? / ¿Qué tipo de trabajo le gustaría hacer en el futuro?</p>	<p>Sin imágenes</p>	<p>El candidato, en forma de monólogo (descripción y/o narración), debe hablar y responder – a partir de diferentes imágenes o mediante la indicación de los objetos – a cuestiones relativas a la descripción de sí mismo, de las personas, los objetos familiares o lugares conocidos (3–5 min.)</p>	<p>Los dibujos sirven de apoyo estimulando las ideas relacionadas a la tarea (diálogo entre los candidatos durante 2–3 min.). En la tarea 3 los candidatos deben describir las fotografías (una fotografía por candidato) y en la tarea 4 tienen que comentar un fenómeno representado en ellas (duración total de unos 6 min.)</p>	<p>El candidato prepara una presentación a partir de las diapositivas que incluyen el texto escrito y las imágenes (3 min.)</p>	<p>Las fotografías acompañan el texto que sirve como soporte de la conversación entre los candidatos</p>

Idiom Nivel	Español: DELE	Francés: DELF/DALF	Italiano: PLIDA	Inglés: Cambridge	Alemán: Goethe	TELC
B2	<p>Describir una situación imaginada a partir de una fotografía y conversar sobre ella (elige entre una de las dos opciones propuestas) (5–6 min.). Se conversa acerca de las experiencias y opiniones sobre el tema de la situación. No hay una respuesta correcta: el candidato debe imaginar la situación a partir de las preguntas que se le proporcionan.</p> <p>EJEMPLO DE FOTOGRAFÍA: Un problema en un viaje.</p> <p>Las dos personas de la fotografía están de viaje y tienen un problema. El candidato debe imaginarse la situación y hablar de ella durante, aproximadamente, 2 min. Estos son algunos aspectos que puede comentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Dónde cree que están? ¿Por qué? - ¿Qué relación cree que hay entre estas personas? ¿Por qué? - ¿Cómo imagina que es cada una de estas personas? ¿Por qué? - ¿Qué cree que ha pasado? ¿Por qué? - ¿A quién cree que está llamando ella? ¿Por qué? - ¿Qué cree que se están diciendo? - ¿Qué cree que va a ocurrir después? ¿Cómo va a terminar la situación? <p>A continuación el entrevistador le hace algunas preguntas, p.ej.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cree que viajar con otras personas es problemático? ¿Por qué? - ¿Cuáles cree que son los problemas más habituales que se dan en los viajes en pareja o en grupo? 	Sin imágenes	Sin imágenes	<p>En la segunda parte del examen los dos candidatos reciben 4 fotografías (2 por cada uno). En la tarea 1 el primer candidato tiene que hacer comparaciones entre sus fotografías y responder a la pregunta general del examinador. El segundo candidato también responde a otra pregunta acerca de la fotografía. La tarea 2 tiene las modalidades similares (el candidato 2 hace comparaciones) con otras dos fotografías (duración total: 4 min.)</p>	<p>Los dos candidatos deben elegir una de las tres fotografías que representa de manera más adecuada el tema de la discusión. Tienen que justificar su elección, negociar y ponerse de acuerdo sobre una fotografía (6 min.)</p>	Sin imágenes
C1	<p>A partir de un material de entrada (fotografías, anuncios, breves currículums, etc.) el candidato debe mantener una conversación con el fin de llegar a un acuerdo con el entrevistador en tareas como la selección de una fotografía para un concurso, candidatos para un trabajo o artículos de cualquier tipo para algún fin concreto. El candidato dispone de una lámina con una contextualización de la tarea, material que refleja diferentes aspectos de un mismo tema u opciones para un determinado objetivo, indicaciones sobre el asunto en el que deben ponerse de acuerdo y criterios que debe tener en cuenta en su elección (p. ej. escoger la foto ganadora en un concurso según los criterios establecidos)</p>	Sin imágenes	Sin imágenes	<p>En la segunda parte del examen los dos candidatos reciben 6 fotografías (3 por cada uno). En la tarea 1 el primer candidato tiene que hacer comparaciones entre 2 de las 3 fotografías y responder a las preguntas generales del examinador. El segundo candidato también responde a otras preguntas acerca de la fotografía. La tarea 2 tiene las modalidades similares (el candidato 2 hace comparaciones) con otras dos fotografías (duración total: 4 min.)</p>	Sin imágenes	Sin imágenes
C2	<p>El candidato debe comprender y transferir información de 2 o 3 textos y 1 o 2 imágenes (gráficos, esquemas, humor gráfico, etc.), que expresan diferentes aspectos, circunstancias u opiniones sobre un mismo tema</p>	Sin imágenes	Sin imágenes	<p>En la segunda parte del examen los dos candidatos hacen comentarios sobre 2 fotografías que representan a la gente en diferentes situaciones. Después se añade otras 2 fotografías referidas al mismo tema. Los candidatos las comentan de acuerdo con el tema central representado en ellas (duración total: 4 min.)</p>	Sin imágenes	Sin imágenes

Tab. 2. Las imágenes en las pruebas de expresión e interacción orales (EO)

Las pruebas de alemán tienen modalidades parecidas, sin embargo, la más interesante parece la tarea del nivel B2. Los candidatos tienen que elegir una fotografía que representa, según su opinión, el tema de la conversación, justificar su elección y argumentarla a fin de negociar y ponerse de acuerdo sobre la imagen más adecuada.

En la prueba oral (EO) de los exámenes del italiano (A1, A2 y B1) las fotografías previstas para la realización de la tarea sirven como ayuda, proponen ejemplos e incitan la imaginación de los candidatos.

El DELF propone únicamente en el nivel A1 un apoyo iconográfico durante los diálogos con el examinador basados en las ilustraciones.

De manera global, las imágenes en las pruebas de EO sirven para diferentes finalidades: desde la estimulación de un enunciado específico pero muy simple (nivel A1) hasta los análisis muy complejos y cognitivamente relevantes, tanto desde el punto de vista de la expresión oral en L1 como en L2 (niveles C1/C2). Los elementos visuales más atractivos suelen despertar una expresión individual y subjetiva, la cual permite manifestar mucho más que la competencia lingüística, la que convierte al examinador en el interlocutor. Así, a través del soporte icónico se invita a los candidatos, por ejemplo, a que debatan, argumenten, justifiquen, inventen, den aclaraciones, imaginen, comparen las imágenes propuestas y que entren en un auténtico diálogo con su interlocutor.

El presente estudio permite descubrir la importancia del conocimiento de descifrar e interpretar adecuadamente las imágenes a la hora de evaluar el idioma. Como podemos ver, su uso en las pruebas orales de diferentes lenguas no sólo se limita a una descripción de lo que es visible, sino también solicita cierta imaginación e incluso una creatividad en la interpretación de las representaciones iconográficas. Los ejemplos de las tareas demuestran igualmente con claridad que la complejidad cognitiva incrementa progresivamente y el grado de dificultad aumenta con el nivel de idioma. Sin embargo, la elección de las imágenes no deja de parecer aleatoria y subjetiva tanto según el contenido como el nivel en el que se incluyen, es decir, no se muestra en su uso una toma de conciencia sobre su potencial como herramienta de elicitación de información sobre el dominio de la lengua por parte de aprendiente que está siendo evaluado.

C. El bachillerato de lengua extranjera en el sistema escolar polaco

Por último veamos de más cerca el sistema educativo polaco y la concepción del bachillerato actual de L2 (vigente desde el año escolar 2014/2015)⁹. En las pruebas de CO, CE y EE no se recurre al apoyo iconográfico, sin embargo en la prueba de EO, dos de tres tareas están basadas en un soporte visual. En primer lugar, el candidato debe describir la fotografía (lugar, personajes, actividades y acciones) y contestar a tres preguntas planteadas por el examinador. Una o dos de ellas solicitan la imaginación del alumno. Durante la segunda tarea el candidato tiene que elegir, entre los soportes iconográficos propuestos, una imagen que, según su opinión, sería la más adecuada en la situación dada. En esta etapa, debe justificar la eliminación de otra(s) representación(es) iconográfica(s) y responder a dos preguntas del examinador.

La prueba oral de la otra modalidad de bachillerato, es decir el bachillerato bilingüe por su parte, consta de dos tareas complejas. La primera de ellas hace referencia al soporte visual y abarca un análisis de dos fotografías, cada una acompañada de una pregunta. Al final, el alumno ha de explicar en cuál las dos imágenes son similares y en qué se diferencian.

Esta breve presentación de la prueba oral de los dos bachilleratos polacos muestra la importancia que se otorga actualmente al análisis de los apoyos visuales en la evaluación y la certificación de las lenguas. Su amplio uso en la pedagogía moderna demuestra que es el momento de poner una atención más significativa en la utilización de este soporte en la didáctica de L2.

Observaciones finales

Se observa que los instrumentos de evaluación de las diferentes lenguas analizados en este estudio han hecho de la imagen uno de los apoyos más típicos y representativos para calificar el conocimiento de la lengua extranjera. Así, los soportes iconográficos tienen por objetivo despertar el interés del candidato, incitar su intención de comunicación, estimular su expresión, apoyar el pensamiento cognitivo, motivar sus sentimientos e impresiones, hasta fomentar sus emociones y experiencias. Nos referimos aquí no solo a los apoyos visuales como elementos que permiten describir una situación representada, sino también y por encima de todo, a un medio que sirve en el desarrollo de la imaginación y de la creatividad de los alumnos; sensibilizados para trabajar según estos objetivos, pueden desarrollar su capacidad de inventar, crear

⁹ La información recogida a partir del documento oficial de la Comisión nacional de los exámenes de Polonia (Centralna Komisja Egzaminacyjna 2013).

e imaginar. De hecho, si el soporte icónico sirve primeramente para mirar, en el segundo paso, implica una verdadera práctica de reflexión para todos los observadores. Es un soporte del pensamiento, de la reflexión, de la emoción, de la imaginación, de la creatividad y finalmente de la expresión verbal que, en su conjunto, se comparte con los demás. Ya sabemos que la productividad lingüística en L2 no viene únicamente del conocimiento morfosintáctico y léxico y que el aprendizaje actual tiene también como finalidad el desarrollo cognitivo y emocional del alumno. De hecho, la mayor desventaja de los diversos enfoques en la enseñanza de idiomas era que, haciendo hincapié generalmente en las formas lingüísticas, se conducía a la pobreza de los contenidos o aún a la exposición de contenidos triviales¹⁰. Ahora bien, en un aprendizaje productivo el aprendiente debe jugar su propio papel, es decir, se lo incita para que exprese sus pensamientos e ideas personales. La imagen se muestra en este sentido como un estímulo particularmente fructífero porque no pone límites, sino favorece la imaginación y la creatividad. Non obstante, aunque se notan muchas ventajas del apoyo iconográfico, falta una verdadera reflexión tanto sobre su uso como sobre la función que representa su lectura explícita e implícita en diferentes niveles lingüísticos y cognitivos. Hay que esperar que se produzca, por parte de los diseñadores y autores, una elección reflexiva, clara, lúcida, deliberada y consciente de los soportes iconográficos incluidos en los materiales didácticos y evaluadores.

Bibliografía:

- Informator o egzaminie maturalnym z języka hiszpańskiego od roku szkolnego 2014/2015*. Centralna Komisja Egzaminacyjna Warszawa, 2013 [en línea]. Recuperado 26.10.2015. <http://www.cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/Informatory-2015/Język-hiszpański.pdf>.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya, Madrid 2001 (versión española 2002).
- Council of Europe, *European Language Portfolio (ELP): Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe, 2000.
- Dakowska, Maria. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Eco, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1985.
- Kovacevic, Verica. “Elementos icónicos en los manuales de E/LE”. *Cuadernos Cervantes*, 49 (2004), 20–24.
- Ramírez Orellana, Elena. “Interacción verboicónica”. En: *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*, eds., Francisco Javier Tejedor, Ana García Valcárcel, 121–134. Madrid: Narcea, 1996.

¹⁰ Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki*.

Páginas Internet:

<http://dele.cervantes.es/>.

<http://plida.it/>.

<http://www.cambridgeenglish.org/exams/>.

<http://www.ciep.fr/>.

<https://www.goethe.de/de/index.html>.

<https://www.telc.net/es.html>.

USE OF IMAGES IN THE LANGUAGES EXAMINATION AND CERTIFICATION

Summary

This paper aims to study the use of images as a tool for the evaluation of various European languages. In the first part, the author presents the advantages of the visual aids for learners. From this perspective he also performs the analysis of two documents relating to teaching and learning, such as the European Language Portfolio (ELP) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The latter of these documents is, in fact, widely used in the elaboration and the creation of exams and certificates proving knowledge of a foreign language. The essence of this research is the analysis of seven different language exams evaluating the efficiency of communication (DELE – Spanish, DELF / DALF – French, PLIDA – Italian, Cambridge – English, Goethe – German, TELC – ten European languages and baccalaureate in a foreign language in the Polish education system). Oral communication skills have been subjected to the detailed analysis due to the widespread and fairly common use of images in the assessment of this competence. In the conclusion the author notes some inconsistency and arbitrariness use of visual materials aimed at evaluation of languages.

Keywords: image, visual stimulus, evaluation, examination and certification of foreign languages

WYKORZYSTANIE MATERIAŁÓW ILUSTRACYJNYCH W OFICJALNYCH EGZAMINACH I CERTYFIKATACH JĘZYKOWYCH

Streszczenie

Niniejszy artykuł stawia sobie za cel prześledzenie wykorzystania ilustracji jako narzędzia służącego ewaluacji różnych języków europejskich. W pierwszej części autor przedstawia zalety jakie posiada materiał ilustracyjny dla uczących się. Z tej perspektywy dokonuje również analizy dwóch dokumentów odnoszących się do nauczania i uczenia się, tj. Europejskiego Portfolio Językowego (EPJ) i Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Języko-

wego (ESOKJ). Ostatni z tych dokumentów jest, w rzeczywistości, szeroko stosowany w opracowywaniu i tworzeniu egzaminów oraz certyfikatów poświadczających znajomość języka obcego. Istotą podjętych badań jest analiza siedmiu różnych egzaminów językowych oceniających sprawności komunikacyjne (DELE – język hiszpański, DELF / DALF – język francuski, PLIDA – język włoski, Cambridge – język angielski, Goethe – język niemiecki, TELC – dziesięć języków europejskich oraz egzamin maturalny z języka obcego w systemie szkolnictwa polskiego). Szczegółowej analizie została poddana sprawność mówienia ze względu na szerokie i dość powszechne użycie ilustracji podczas oceniania tej kompetencji. We wnioskach autor zauważa pewną niespójność i dowolność stosowania materiałów ilustracyjnych służących ewaluacji językowej.

Słowa kluczowe: ilustracja, bodziec wzrokowy, ewaluacja, egzaminowanie i certyfikacja języków obcych

LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

BEATA KĘDZIA-KLEBEKO*

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

LE CONVOI DU 24 JANVIER DE CHARLOTTE DELBO ET LA MÉMOIRE RESSUSCITÉE DE LA DÉPORTATION

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à nos temps, la mémoire de la Déportation suscite un intérêt particulier. Les philosophes, les écrivains, les politiciens considèrent les témoignages de survivants comme des données privilégiées dont la valeur et la force dans la transmission et dans la représentation des faits restent indéniables. Dans la panoplie de la littérature testimoniale concentrationnaire, qui est marquée par l'œuvre des auteurs tels que Robert Anthelme, Jose Semprun, Elie Wiesel et de nombreux autres, les livres de Charlotte Delbo, qui apportent le témoignage et sauvegardent la mémoire sur l'expérience des camps d'extermination et de concentration nazis, prennent une place spéciale.

Ses témoignages ont une force et une signification importantes, étant donné qu'ils constituent une forme de protection et de vivier pour maintenir intacts les souvenirs des moments tragiques qui se sont déroulés dans la première moitié du XX^e siècle. Les faits historiques doivent remplir non seulement la fonction de sauvegarde, mais aussi celle d'avertissement et d'actualité dans le monde d'aujourd'hui. Son message prend une valeur spécifique à l'époque où le discours propagé par les tenants du révisionnisme historique devient de plus en plus convainquant en raison du temps qui paraît couvrir d'un voile d'oubli le passé tragique que la population mondiale avait connu durant la Seconde Guerre mondiale.

L'œuvre de Charlotte Delbo présente, selon Francis Bott, des « traits distinctifs, singuliers »¹ où l'on découvre, à la source, la volonté de l'auteure de passer par la

* Beata Kędzia-Klebeko est professeur à l'Université de Szczecin à la Chaire de Philologie romane, auteure de nombreuses publications dans le domaine de la sociologie de la littérature et celui de la didactique de la littérature. Ses préoccupations principales comprennent la question du patrimoine littéraire et culturel ainsi que sa réception par le lecteur moderne. Membre du groupe international

littérature en vue d'apporter les réponses aux questions qui restent au cœur des débats contemporains sur le mode de représentation des conditions d'existence extrêmes qui semble exténué face à une réalité qui excède la réalité bien connue ; ou bien comment établir la vérité sur des faits passés et sur cette réalité passée, sans la déformer ni la dénigrer, et, enfin, quelle langage paraît le plus adapter pour le faire, face aux enjeux, non seulement d'ordre esthétique mais aussi éthique. Ce débat, se développe en France, p. ex., à travers les écritures de Maurice Blanchot (*Écriture du désastre : l'entretien infini*), de Jean-François Lyotard (*Le différend*), ou de Sarah Kofman (*La parole suffoquée*). Indépendamment de leur aspect théorique ou philosophique, les débats placent l'enjeu de la littérature de témoignage au centre d'intérêt, étant donné le fait qu'elle constitue une attestation spécifique de l'expérience des survivants et apporte certaines réponses aux questions toujours mises en exergue : comment éviter le mal vécu de guerre et comment en parler ?

C'est en contestant l'avis du philosophe allemand Theodor Adorno qui soutenait qu'après Auschwitz, il n'était pas possible de faire de littérature que Charlotte Delbo souhaitait prouver le contraire, en s'opposant contre cette sorte de démission intellectuelle². Françoise Carasso, dans son article, rappelle que l'écrivaine refuse les discours convenus sur l'« inconnaissable » ou l'« indicible »³. Il évoque ces nombreuses interviews, données entre autre à Madeleine Chapsal, en 1972, où Charlotte Delbo précise :

Il n'y a pas de mots pour le dire. Eh bien ! Vous n'avez qu'à en trouver, Auschwitz n'est pas l'« in-nommable », mais plus simplement et plus cruellement l'« in-nommé », « une gare qui n'a pas de nom » : Ce point sur la carte, cette tache noire au centre de l'Europe, cette tache rouge, cette tache de feu, cette tache de suie, cette tache de sang, cette tache de cendres pour des millions est un lieu sans nom⁴.

francophone de recherches dans la perspective historique et comparatiste HELICE (Histoire de l'Enseignement des Littératures, Comparaisons Européennes), près de l'Université de Cergy-Pontoise. Dernière parution : B. Kędzia-Klebeko (et al.), *Croyance – Vérité – Mensonge*, Éd. Université de Szczecin, Szczecin, 2014, B. Kędzia-Klebeko (et al.), *En quête du bonheur*, Éd. Université de Szczecin, Szczecin, 2016; e-mail: beataklebeko@gmail.com

- 1 Francis Bott, Introduction à *Charlotte Delbo : une voix singulière Mémoire, témoignage et littérature*, Nicole Thatcher (Paris : l'Harmattan, 2003), 11.
- 2 Ibidem, 9.
- 3 Françoise, Carasso, « La “chair souffrante de l'humanité” À propos de Germaine Tillion et Charlotte Delbo », *Esprit* (2013) : 169–194, page consultée le 20.05.2017, file:///C:/Users/Beata%20Maria/Downloads/ESPRI_1308_0169%20(2).pdf.
- 4 Ibidem.

Charlotte Delbo pouvait porter son témoignage pour la simple raison d'avoir survécu en personne à l'expérience de l'horreur du camp concentrationnaire. Grâce à cela, il lui était possible non seulement de la dépeindre, mais de la partager avec ses lecteurs qui ont pu ressentir les émotions et l'horreur de la Shoah. L'une des tâches de la littérature, selon l'auteure, serait toujours de relater, de rappeler et d'évoquer la part inhumaine de la nature d'homme et ceci en vue de préserver l'humanité entière contre les plus effrayants aspects de l'horreur de la guerre. En tant que témoin oculaire, Ch. Delbo était capable de rendre son œuvre crédible, de présenter des faits et d'essayer d'expliquer l'inexplicable.

Ainsi, l'objectif de la présente étude est l'analyse de la manière de voir et d'écrire l'indicible sur la réalité concentrationnaire dans l'ouvrage de Ch. Delbo, spécialement à travers son livre *Le Convoi du 24 janvier*, et de cibler ses démarches testimoniales et attestatrices choisies par l'auteure en vue de représenter le monde concentrationnaire et le sauver de l'oubli.

Charlotte Delbo est née le 10 août 1913 à Vigneux-sur-Seine en Seine-et-Oise et elle était l'aînée de quatre enfants. Elle avait une sœur et deux frères dont l'un a été tué en janvier 1945, ce que Delbo a appris seulement dès son retour du camp le 23 juin 1945. La famille était de « sensibilité communiste, par désir de justice social, mais libre d'esprit et foncièrement indépendant »⁵. Pour ne pas être une charge pour ses parents, elle a décidé d'interrompre son cursus universitaire et de travailler dès l'obtention de son baccalauréat ; se cultivant elle-même, elle a travaillé comme assistante du metteur en scène Louis Jouvet. C'est le 2 mars 1942 que Charlotte Delbo est arrêtée par les policiers des brigades spéciales et que sa géhenne commence. Elle évoque son souvenir :

Le matin du 24 janvier 1943, il faisait un froid humide d'Ile-de-France, avec un ciel bleu et des trainées de brume qui s'effilochaient aux arbres. C'était dimanche et il était tôt. En entrant dans la ville, nous avons vu quelques passants. Les uns promenaient leur chien, les autres se hâtaient. Peut-être allaient-ils à la première messe. Ils regardaient à peine les camions dans lesquels nous étions debout. Nous chantions et nous criions pour les faire au moins tressaillir. « Nous somme Françaises. Des prisonnières politiques. Nous sommes déportées en Allemagne »⁶.

5 Françoise Maffre-Castellani, *Charlotte Delbo, Entre Résistance, Poésie et Théâtre. Une vie accomplie* (Paris : Ed. du Cygne, 2010), 12.

6 Charlotte Delbo, *Le convoi du 24 janvier* (Paris : Ed. Minuit, 1966), 9.

Son mari, Georges Dudach, a été arrêté le même jour (alors qu'ils ont caché chez eux un camarade du mouvement de la Résistance, recherché par la police)⁷, donc elle avait vécu le pire : son mari a été fusillé le 23 mai au Mont-Valérien, après les tortures. Charlotte a pu lui faire ses adieux à la prison de la Santé le 23 mai 1942. Puis, elle avait connu Auschwitz, partie au matin du 24 janvier 1943 dans un convoi de 230 femmes dont 49 sont revenues. Cette expérience est le début de son livre *Le Convoi du 24 janvier* qu'elle publie plus que vingt ans après, en tenant sa promesse d'en faire le rapport. Charlotte reste six mois à la Santé, puis au fort de Romainville, avant d'être embarquée à Compiègne dans un wagon à bestiaux en direction d'Auschwitz. Le 7 janvier 1944, environ un an après son arrivée à Auschwitz, elle est transférée avec sept autres compagnes à Ravensbrück, qui est devenu à cette date, selon des témoins oculaires,

un vrai camp d'extermination avec sélections quotidiennes des malades et des femmes âgées inaptes au travail, expériences médicales qui avaient peu à envier à celles pratiquées à Auschwitz par le sinistre docteur Mengele, gazages effrénés et horribles noyades dans des seaux de nouveau-nés tsiganes – où elle survécut quinze mois jusqu'à la libération du camp par les Soviétiques le 23 avril 1945⁸.

Ensuite, deux cent quatre-vingt-dix-neuf Françaises, parmi lesquelles Ch. Delbo, ont été transportées en Suède par la Croix Rouge qui a pris soins des prisonnières les plus affaiblies :

Sur les deux cent trente qui chantaient dans les wagons au départ de Compiègne, le 24 janvier 1943, quarante-neuf sont revenues, après vingt-sept mois de déportation. Pour chacune, un miracle qu'elle n'arrive pas à expliquer⁹.

Après la Libération, Delbo se consacre, à partir de 1947, à l'action auprès de l'ONU et à son écriture poétique, théâtrale et romanesque. Elle écrit *Aucun de nous ne reviendra* (1965), premier livre d'une bouleversante trilogie : *Auschwitz et après*. Ce premier livre est suivi d'*Une connaissance inutile* (1970) et de *Mesure de nos jours* (1971). Elle remplissait la promesse qu'elle s'était faite à Auschwitz, où elle avait lutté avec « une volonté souvent désespérée, portée par une idée fixe : si je rentre, j'écrirai un livre. Il faudra donner à voir. Donner à voir ce que nul ne pouvait imaginer »¹⁰.

7 Maffre-Castellani, *Charlotte Delbo*, 18.

8 Ibidem, 22.

9 Delbo, *Le convoi*, 29.

10 Jeanine Verdès-Leroux, « La mort de Charlotte Delbo », *Archives*, 28.05.2017, page consultée le 28.05.2017, <https://archive.org/search.php?query=Musset>.

L'objectif principal de Charlotte Delbo devient ainsi de témoigner, par son écriture, de la vérité de la guerre et de l'univers concentrationnaire dont plusieurs ont douté ne pouvant ou ne voulant pas y croire. En même temps, elle souhaite donner son témoignage sur les raisons profondes qui permettaient aux prisonniers de survivre à l'atrocité du jour quotidien ; il s'agirait alors d'inscrire dans ses livres le souvenir de la générosité et de l'amitié des individus humains que la haine des bourreaux essayait de réduire principalement au rang de chose. A travers la force poétique du langage, elle sait saisir en l'homme sa beauté intérieure, seule puissance capable de s'opposer à l'enfer d'Auschwitz, et de vaincre les désespoirs. Elle se rappelle avec tendresse ses compagnes mortes – mutilées, défigurées – mais toujours belles dans son souvenir :

Yvonne Blech est morte
qui avait les yeux en amande
et des mains qui disaient si bien.
Mounette est morte
qui avait un si joli teint
une bouche toute gourmande
et un rire si argentin¹¹

En 1966, Delbo publie *Le convoi du 24 janvier*. Ce livre, était le fruit d'un énorme travail de recherche auquel avaient participé plusieurs de ses camarades qui l'ont aidée à recueillir les témoignages sur les survivantes et les mortes durant les long mois d'emprisonnement. L'auteure y reprenait la liste des femmes déportées, le 24 janvier 1943, de Compiègne à Birkenau, et tentait de reconstituer l'histoire de chacune. Ch. Delbo avait réussi à recueillir chaque histoire personnelle de ces femmes dont 49 seulement sont revenues avec elle. L'écrivaine présente son ouvrage comme une contribution à l'histoire et à la consolidation de la mémoire d'homme. Pierre Vidal-Naquet « en admirait la sobriété tout en regrettant qu'il soit passé à peu près inaperçu à l'époque »¹². Le livre déconcerte parfois par son style « administratif » et un peu rigoureux ; pourtant, la cause, qui consiste à marquer à jamais la trace de ces femmes dans la mémoire perpétrée de l'humanité, en est le prix.

Qui étaient ces femmes ? Les notes d'archives permettent d'en apprendre les premières informations :

11 Charlotte Delbo, *Une connaissance inutile* (Paris : Ed. Minuit, 1970), 50.

12 Pierre Vidal-Naquet, « Un Eichmann de papier » – Anatomie d'un mensonge (1980), page consultée le 28.05.2017, <http://vho.org/aaargh/fran/livres5/PVNeich.pdf>.

Sur ces 230 femmes, 85% d'entre elles étaient des résistantes : 119 étaient communistes ou proches du PCF et appartenait au Front national pour la liberté et l'indépendance de la France. Quelques-unes avaient eu des responsabilités importantes comme Danielle Casanova et Marie-Claude Vaillant-Couturier. 45 étaient en outre des veuves de fusillés telles Charlotte Delbo, Marie Politzer, Hélène Solomon. Quelques-unes étaient des parentes de déportés du convoi du 6 juillet 1942 ou de celui du 24 janvier 1943 destiné à Sachsenhausen. Tandis que quelques-unes étaient des résistantes isolées¹³.

Dans *Le convoi du 24 janvier* les chiffres sont cités sèchement : « le 10 avril 1943, elles ne sont plus que soixante-dix, le 3 août cinquante-sept ; et finalement, sur les deux cent trente qui chantaient dans les wagons au départ de Compiègne, le 24 janvier 1943, quarante-neuf sont revenues »¹⁴.

La tâche de l'écrivaine consistait à retrouver le nom et l'origine de chaque victime, les dates et les circonstances de sa mort. Ses recherches ne visaient pas seulement à respecter la vérité historique, mais à restituer l'identité à des femmes annihilées que le système concentrationnaire avait voulu restreindre à un numéro marqué sur le bras. Il s'agissait aussi de remplir le devoir difficile d'informer les familles qui vivaient souvent dans l'ignorance absolue sur leurs proches. Ainsi se forme une liste de noms, dont chacun représente une histoire et prend forme d'un récit. La brièveté de certains récits évoque une tragique absurdité du moment qui brise le lien de la vie, sans même laisser une bribe pour en témoigner ; il y en a une dont il ne reste qu'un prénom : « Personne n'a eu le temps de la connaître. Aucune de celles qui restent ne se souvient d'elle »¹⁵. Dans l'introduction, Charlotte Delbo remarque : « Ceux à qui nous racontons cela maintenant ne comprennent pas que tant de nous soient mortes si vite. Nos explications ne le leur font pas comprendre »¹⁶. Elle est consciente du fait que ses lecteurs n'ont pas le savoir nécessaire qui leur permettrait de comprendre le système concentrationnaire. Et ceci, même qu'ils croient savoir. La question se pose quant à l'avis de l'écrivaine sur comment faire passer le message aux autres, lorsque l'écart entre le réel et sa représentation existe même pour celles qui sont revenues ? « nous savions que vous ne comprendriez pas, que vous ne croiriez pas, car cela nous est devenu à nous-mêmes incroyable, disent les rescapées »¹⁷.

13 *Mémoire Vive des convois des 45000 et 31000 d'Auschwitz-Birkenau*, page consultée le 28.05.2017, <http://archive.wikiwix.com/cache/?url=http%3A%2F%2Fwww.memoirevive.org%2Fpresentation-du-convoi-du-24-janvier-1943-dit-convoi-des-31000%2F>.

14 Delbo, *Le convoi*, 22.

15 Ibidem, 290.

16 Ibidem, 15.

17 Maffre-Castellani, *Charlotte Delbo*, 137.

Nonobstant, Charlotte Delbo veut exprimer son savoir et le faire partager le plus largement possible. En exergue au *Convoi du 24 janvier*, il y a une citation de Giraudoux (« Voici comment tout s'est passé et jamais je n'invente ») qui souligne cette volonté de ne parler que de la vérité vécue et de relater les faits au sens historique du terme, opposé à la fiction. C'est seulement grâce à ce stratagème esthétique voulu et escompté qu'il est devenu possible de sauver de l'oubli un certain nombre de femme – dont le noms s'inscrivent dans le récit sous forme d'une sorte de tableau-répertoire à deux cent trente volets, les uns de quelques lignes, les autres de trois ou quatre pages pour des personnalités comme Marie-Claude Vaillant-Couturier, Danielle Casanova ou Marie (Mai) Politzer. Ainsi, il est devenu possible de rendre hommage à des compagnes connues et inconnues, revenues ou mortes en déportation, et surtout de leur exprimer l'amitié et un simple amour voué à la personne en détresse, de présenter leur force et leur courage, un courage souvent héroïque. Voici l'évocation d'une des héroïnes rencontrée au camp :

Lucienne THEVENIN, née Serre (« Lulu ») et sa sœur Jeanne SERRE (« Germaine »). Elles disent : notre famille a eu de la chance. Leur mère, arrêtée en septembre 1940 par les policiers français, remise à la Gestapo, emprisonnée à la Santé puis au Cherche-Midi, a été libérée en janvier 1941. Leur frère, Louis, déporté à Mauthausen, est rentré. Leur sœur, Charlotte, arrêtée au début de 1944 (à quatorze ans) par les miliciens de Sabiani à Marseille, a été relâchée grâce à une caution en argent qu'ont versée ses employeurs. Les deux sœurs sont arrêtées en même temps, le 19 juin 1942 avenue Trudaine à Paris, chez des résistants : Jean et Marguerite Rodde, et leur fils Edouard, qui sont tous arrêtés aussi¹⁸.

Delbo insiste sur le sens de la communauté qui à son avis est partout, « dans les arrivées à la gare d'Auschwitz Birkenau de familles entières, de villages entiers ; dans les paroles de rescapées ; dans les actes de solidarité qui n'ont l'air de rien et qui ne seraient rien dans un monde normal »¹⁹. Ces liens d'amitié et de communauté permettent de s'opposer mentalement et de résister physiquement à la politique de destruction planifiée, prévue par les nazis à l'encontre de chacun et de chacune qui nuiraient à la grandeur et aux intérêts de la race aryenne. Il s'agit de la communauté qui est prévue à l'élimination mais qui pourtant se recompose malgré tout. Cette technique d'appel à l'unicité est une des particularités de l'œuvre de Charlotte Delbo. Le terrain commun connu au lecteur constituent, p. ex., des lieux habituels, telle

18 Delbo, *Le convoi*, 278.

19 David Cameron, Sharon Marquart, « Charlotte Delbo, ou la communauté qui revient », in : *Les revenants Charlotte Delbo, La voix d'une communauté à jamais déportée*, réd. de David Caron et Sharon Marquart (Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2011), 9.

une gare avec sa foule typique et ses cafés aux noms familiers, un chien qui évoque l'enfance et peut-être la douleur de sa perte. Tout est si porche et compréhensible. Soudainement, la gare prend une allure de celle du camp, le chien déchire le corps des détenus. Le lecteur doit accompagner Delbo sur ce lieu pour s'y assimiler et pour concevoir et sentir les événements qui vont se dérouler dans une petite ville qui s'appelle Auschwitz. Cette coprésence, ce rapprochement, seuls, assureront l'existence de la communauté dans le futur et pour le futur, car, en toute conscience de cause, elle sera capable de puiser dans l'amour et dans le pardon individuel. La question qui se pose, selon Delbo, est dans quelle mesure l'individu est engagé dans la vie de la communauté et s'en sent responsable :

c'est nous – un moi hanté par l'autre-en-soi nié, renié et expulsé mais qui toujours revient jusqu'à ce qu'on l'accueille – ne pose donc pas la communauté comme un ensemble d'individus dont l'existence la précéderait : la communauté est la condition d'existence du moi, et ce sentiment d'être hanté, pour nous est le signe de cette pluralité qui nous fonde et nous défait en même temps²⁰.

La littérature doit non seulement témoigner de l'expérience vécue, mais aussi faire preuve de la force de l'individu et de la communauté. Cette force n'est pas uniquement la capacité de survivre physiquement, mais aussi intellectuellement, et le garant de ce potentiel spirituel de l'humain de se relever est le langage. « La littérature n'est pas la métamorphose ultime d'un événement ou d'un réel. Elle est infiniment plus que cela. Elle est le réel et la transcendance du réel [...]. J'ai écrit sur Auschwitz pour porter à la conscience, (...) c'est-à-dire pour porter au langage »²¹.

L'importance du langage dans le témoignage de Delbo entraîne des questions liées à la mémoire et à l'authenticité des évocations et à la capacité de la parole d'exposer les faits sans rien perdre de la fidélité de représentation. Les arguments de l'indicible ne sont pas des obstacles insurmontables sur le plan linguistique ou moral. Delbo est persuadée qu'il est toujours possible de trouver les mots adéquats qui se fraient le passage vers le public d'un lecteur ordinaire, souvent incrédule. La compréhension se construit sur les bases d'un sens de la ressemblance humaine au plan des situations, des sentiments, des pensées, des actions. « Or, l'expérience à transmettre est celle d'une inhumanité sans commune mesure avec l'expérience de l'homme ordinaire »²². Les survivants, dans le livre de Delbo, transmettent le message, actuel

20 Ibidem, 12.

21 « Charlotte Delbo en conversation avec Jacques Chancel », *Radioscopie, France Inter*, 2 avril 1974, Archives INA, in : Nicole Thatcher, *Charlotte Delbo*, 13.

22 Paul Ricœur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli* (Paris : Seuil, 2000), 233.

encore aujourd'hui : que l'autre peut devenir moi. Ni l'alibi de l'abstention ni celui de l'absence sur le lieu du crime n'entre ici en jeu. L'homme devrait savoir se confronter constamment à cette vérité, d'autant plus que Delbo place la scène du crime à proximité : La gare des camps est la gare du monde, et Delbo rappelle que ce monde est peuplé par nous tous. Nous, qui savons porter le témoignage, raconter, traduire des images gardées en mémoire.

Peu de survivants des camps nazis ont pu transformer leurs souvenirs terrifiants en œuvre d'art. Charlotte Delbo compte parmi ceux et celles qui ont acquis l'aptitude à rendre recevable et transmissible ce qui est, toujours jusqu'à nos jours, et malgré les décennies écoulées, considéré comme l'irrecevable et l'intransmissible et qui est lié au souvenir de l'atrocité des camps d'extermination de Birkenau. Elle a su mettre en mots, en scènes et en tableaux, l'épouvante de cette époque dont on voudrait qu'elle soit révolue à jamais et dont malheureusement les fractions touchent à nouveau notre monde avec les guerres, les attentats, les génocides des populations civiles, sans armes ni autres défenses. Protéger l'oubli apparemment ne suffit plus. C'est ce que souligne Pierre Vidal-Naquet, en précisant que chacun est libre d'interpréter un phénomène comme le génocide hitlérien selon la philosophie qui est la sienne. Pourtant, les questions sur comment, techniquement un tel meurtre de masse a été possible n'ont pas leur place en raison d'un constat qu'il a été possible techniquement, puisqu'il a eu lieu. Cela devient un point de départ obligatoire pour toute réflexion sur la Seconde Guerre mondiale, une ligne de non transgression. « Cette vérité, il nous appartenait de la rappeler simplement : il n'y a pas, il ne peut y avoir de débat sur l'existence des chambres à gaz »²³.

Bibliographie

- Bott, Francis. Introduction à *Charlotte Delbo: une voix singulière Mémoire, témoignage et littérature*, Nicole Thatcher, 11. Paris : l'Harmattan, 2003.
- Cameron, David, Sharon Marquart. „Charlotte Delbo, ou la communauté qui revient”. In: *Les revenants Charlotte Delbo, La voix d'une communauté à jamais déportée*, éd. de David Caron et Sharon Marquart. 9. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 2011.
- Carasso, Françoise. « La “chair souffrante de l'humanité” À propos de Germaine Tillion et 02026,Charlotte Delbo ». *Esprit* (2013), 169–194. Page consultée le 20.05.2017, file:///C:/Users/Beata%20Maria/Downloads/ESPRI_1308_0169%20(2).pdf.
- « Charlotte Delbo en conversation avec Jacques Chancel », *Radioscopie, France Inter*, 2 avril 1974, Archives INA. In : Nicole Thatcher, *Charlotte Delbo*, 2003.
- Delbo, Charlotte. *Le convoi du 24 janvier*. Paris : Ed. Minuit, 1966.

23 Vidal-Naquet, « Un Eichman de papier ».

- Delbo, Charlotte, *Une connaissance inutile*. Paris : Ed. Minuit, 1970.
- Maffre-Castellani, Françoise. *Charlotte Delbo, Entre Résistance, Poésie et Théâtre. Une vie accomplie*. Paris: Ed. du Cygne, 2010.
- Ricœur, Paul. *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, 2000.
- Verdès-Leroux, Jeanine, « La mort de Charlotte Delbo », *Archives*, 28.05.2017. Page consultée le 28.05.2017.
- Vidal-Naquet, Pierre, « Un Eichmann de papier » – Anatomie d'un mensonge, 1980. Page consultée le 28.05.2017. <http://vho.org/aaargh/fran/livres5/PVNeich.pdf>.

CHARLOTTE DELBO' S NOVEL *CONVOY TO AUSCHWITZ* AND THE REGAINED MEMORY OF THE DEPORTATION

Summary

The novel *Convoy to Auschwitz*, a testimony of the concentration camp experiences of a famous French writer Charlotte Delbo appeared in France in 1966. This book expresses the author's ethical position, who admits that the language of literature is capable to express even those human experiences which seemed inexpressible or inexplicable. The novel *Convoy to Auschwitz* is a biographical account of the daily lives of 230 women who were deported from France to the concentration camp in Auschwitz. The author attempts to protect and preserve for the posterity the lives of silent female heroes who were doomed to die in the camp appalling living conditions because of their nationality, political views or race. The memory of them requires a written testimony because of passing time, insensitivity to the past of subsequent generations, and also because of possible free interpretations of history.

Translated by Anna Łokowicz-Dopiera

Keywords : Holocaust literature, historical memory, testimony

POWIEŚĆ CHARLOTTE DELBO *KONWÓJ Z 24 STYCZNIA* I ODZYSKANA PAMIĘĆ O DEPORTACJI

Streszczenie

Powieść *Le Convoi du 24 janvier*, świadectwo przeżyć obozowych znanej pisarki francuskiej Charlotte Delbo, ukazuje się we Francji w 1966 roku. Książka ta jest wyrazem zdecydowanego stanowiska estetycznego autorki, która uznaje, że język literatury jest w stanie wyrazić nawet to, co z punktu widzenia pojmowania dotychczasowych doświadczeń ludzkich może wydawać się niemożliwe do nazwania i do opowiedzenia. *Le Convoi du 24 janvier* to powieść-relacja, powieść-biografia, świadectwo codziennego życia 230 kobiet deporto-

wanych z Francji do obozu w Oświęcimiu w 1943 r. Pisarka podejmuje się próby ochrony od zapomnienia losów i historii cichych bohaterek, skazanych na zagładę z powodu warunków życia obozowego ze względu na narodowość, przekonania, poglądy, rasę. Pamięć o nich wymaga zapisu w tekście ze względu na przemijalność czasów, utratę wrażliwości kolejnych pokoleń na przeszłość, a także możliwość dowolnych interpretacji historii.

Słowa kluczowe : literatura zagłady, pamięć historyczna, świadectwo

LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

KATARZYNA KONDRATOWICZ*
Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

WISŁAWA SZYMBORSKA AND THE NOBEL PRIZE IN LITERATURE IN BRITISH AND AMERICAN NEWSPAPERS (1996–2012)¹

Wisława Szymborska is a well-acclaimed Polish poet who was awarded the Nobel Prize in Literature in 1996. The aim of this paper is to examine the press coverage of this event in the most popular British and American daily newspapers. Since there are 1,476 such publications in the USA and 104 in the United Kingdom, this paper will only focus on the three most popular daily newspapers published across the United Kingdom and the USA respectively.² Firstly, a brief characteristic of the British and American press market will be offered in order to shed some light on the reasons for which only some of the newspapers mentioned Wisława Szymborska. Secondly, excerpts from three most popular daily newspapers in both the UK and the USA will be analysed to see how Szymborska was depicted in press publications in these respective regions.

The main research method used in this study is the press content analysis. Thus research paper is mainly concerned with various publications about Wisława Szymborska which can be found in daily newspapers published in the United Kingdom

* Katarzyna Kondratowicz is a senior year doctoral researcher at the University of Szczecin. The author's main interests are British and American press as well as literature and communication. kasiakondratowicz@wp.pl

1 The term "British and American newspapers" used in this article refers to opinion-forming daily newspapers published in the United Kingdom and the United States of America. It should be stressed that the article presents the results of initial research, therefore the data presented in the text might be incomplete and the analysis shall require further development.

2 Mark Hampton, "The United Kingdom", in *World Press. A Survey of Press Systems Worldwide*, ed. Amanda C. Quick (Detroit: Gale, 2003), 997; Robert Weir, "The United States", in: *World Press Encyclopedia*, 1018.

and the United States of America between 1996 and 2012.³ The choice of the date range is related to two significant events the Nobel Prize in Literature being awarded to Szymborska in 1996, and the poet's death in 2012. In this research paper a special emphasis is put on the most popular daily opinion-forming press published in both countries. The data was collected in the press archives or accessed on-line, via official websites of the respective newspapers. The criteria for choosing the three most popular daily newspapers published in the United Kingdom and the United States of America were their circulation as well as their respective press category, which is the distinction between broadsheet newspapers and tabloids or, in other words, mass market format in the United Kingdom, and the national and local categories in the United States of America.⁴ The reason for choosing such criteria was strictly connected to the characteristics of the press markets in the UK and in the USA, which will be also explained further. The daily newspapers analysed in this article are the British papers: *The Telegraph*, *The Guardian*, and *The Independent*, and the American ones: *The Wall Street Journal*, *The New York Times* and *The Los Angeles Times*.⁵ It should be noted that publications about Wisława Szymborska varied across the newspapers in both their form and number. To be more exact, the texts referring to the poet included casual mentions, full articles, reviews, interviews, obituaries as well as publications of her poems, quizzes about her or calendar references.⁶ Most of the newspapers discussed here published at least one article about Szymborska in 1996 when the poet was awarded the Nobel Prize in Literature, as well as her obituary in 2012. In order to provide the reader with more detailed statistics, it is crucial to perform a more

3 Jacek Kołodziej, *Analiza zawartości mediów*, in: Walery Pisarek, *Słownik terminologii medialnej*. (Kraków: Universitas, 2006), 6–8; Stanisław Bucholc, *Analiza zawartości prasy. Problem teorii badań prasy* (Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Prasowe, 1975), 7; Walery Pisarek, *Analiza zawartości prasy* (Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych, 1983).

4 The press categories presented here are discussed in: Hampton, "The United Kingdom", 998–999; Local versus National Papers, *Pew Research Center: Journalism & Media*, <http://www.journalism.org/1998/07/13/local-versus-national-papers/> (accessed March 2016).

5 Average weekday individually paid print circulation of select newspapers in the United States as of September 2015 (in thousands). *Statista. United Kingdom, National Readership Surveys, 2015*, <http://www.statista.com/statistics/272790/circulation-of-the-biggest-daily-newspapers-in-the-us/%20>, accessed March 2016. Monthly reach of national newspapers and their websites in the United Kingdom (UK) from January 2015 to December 2015 (in 1,000 individuals). *Statista. United Kingdom, National Readership Surveys 2015*, <http://www.statista.com/statistics/246077/reach-of-selected-national-newspapers-in-the-uk/>, accessed March 2016.

6 All the poems published in the newspapers were in English. Their translations were usually made by Stanisław Barańczak and Clare Cavanagh, who are both well-known for having translated and popularized the poet's works abroad, especially in the United States of America. There were also some translations by Joanna Trzeciak, who is another translator and populariser of Szymborska's poetry in the USA.

detailed examination of the number of the publications about Szymborska and their forms in each of the newspapers.

As far as *The Telegraph* is concerned, only four texts about the poet have been found in the aforementioned time frame. They included two informative articles about Szymborska, one casual mention and one article in the form of an obituary published in 2012. It must be stated that all statistical data presented below is the outcome of a thorough but, nevertheless, initial research. The data collected from *The Telegraph* could only be traced back as far as the official archives of the newspapers allow, which is January 2000. Therefore, it was impossible to ascertain if there had been any other publications about the poet in the newspaper before that date, especially in 1996 when Szymborska was awarded the Nobel Prize in Literature. *The Guardian*, on the other hand, published about thirty texts connected to Szymborska, but only six of them were devoted exclusively to the poet, including one obituary and one interview. *The Independent* published three articles about the poet. Two of them were directly related to her receiving the Nobel Prize in Literature in 1996, and one concerned her death in 2012.

When it comes to American press, *The Wall Street Journal* published only one, very informative article about the poet when she won the Nobel Prize. *The New York Times*, on the other hand, published altogether twenty-eight articles mentioning Szymborska. The publications included two articles in 1996 concerning Szymborska's Nobel Prize in Literature, as well as two other informative articles about her, several reviews of her volumes of poetry and one obituary of the poet. In short, there were about eight publications devoted exclusively to Szymborska. Publications featuring in *The Los Angeles Times* include two articles about Wisława Szymborska in 1996, one interview with the poet in the same year and one obituary published in 2012. There were also about ten more mentions of the poet, including four reviews of her volumes of poetry and some minor references to her artistic work.

It should be noted that all British newspapers discussed in this article belong to either broadsheet format or quality press, whereas all the American newspapers discussed in the article fall into the national newspaper category. It is important because both quality and national press are predominantly focused on global, cultural, economic or political topics, rather than local or more popular ones.⁷ Noting this fact is of particular importance because, especially in the UK, there are some daily newspapers which rank higher in terms of their circulation rates than the newspapers which are analysed here. Still, they fall into the middle, or mass market press

⁷ Local versus National Papers, *Pew Research Center: Journalism & Media*, <http://www.journalism.org/1998/07/13/local-versus-national-papers/>, accessed March 2016.

category, which focuses primarily on local or popular content.⁸ It is probably for this reason that, despite a thorough research conducted so far, no piece of information about Wisława Szymborska or her poetry has been found in the newspapers falling into the mass market or local press categories, except for a minor re-print of a short article from another press source in *The Michigan Daily* in the USA. It should be also noted that when it comes to the press market in the USA, daily newspapers could be characterized as either belonging to the national or local category, depending on their predominant area of focus.⁹ A good example of a daily American newspaper is *The Washington Post*, which will not be analysed here since it focuses on local issues and American politics rather than literature. Due to that fact, it should come as no surprise that pieces on Wisława Szymborska published in *The Washington Post* were rather limited, especially while compared to *The New York Times* or *The Los Angeles Times*, which are considered national newspapers in terms of their range and focus. Therefore, the reason why the articles about Wisława Szymborska were published only in the quality or national press must be connected to the very characteristics of the national or broadsheet newspapers. Content concerning poetry or literary prizes is perceived as high culture, and thus expected to be published in broadsheet or national newspapers, such as *The Guardian* or *The New York Times*. Since all of the newspapers discussed above featured some articles about the Polish poet, they will be closely analysed below.

The Telegraph is one of the most popular British newspapers and is known for its conservative bend, although it has recently become slightly more liberal.¹⁰ The official website of the newspaper allows access to the articles published in *The Telegraph*, including *The Daily Telegraph* and *The Sunday Telegraph*, both of which are directed at different readers but are all known under one name (especially in reference to the online edition).¹¹ *The Telegraph* published several articles about Szymborska, all of which were very positive. These pieces provided a wider context about the poet's life and work, including opinions about her and quotations from her poems. The newspaper praised Szymborska for her use of "simple words" and creating "playful verse." It pointed to the fact that the Nobel Prize "brought a 'revolution' to the life of the modest poet," who then had to fight to protect her privacy. The newspaper also noted that Szymborska's verse "was subtle, deep and often hauntingly beautiful." *The Telegraph*

8 Hampton, "The United Kingdom", 998–999.

9 Local versus National Papers, *Pew Research Center: Journalism & Media*, accessed March 2016, <http://www.journalism.org/1998/07/13/local-versus-national-papers/>.

10 Bryan Curtis, "Strange Days at the *Daily Telegraph*", *Slate*, 25.10.2006, accessed April 2006, http://www.slate.com/articles/news_and_politics/letter_fromlondon/2006/10/paper_tiger.html.

11 *The Telegraph*, www.telegraph.co.uk.

appreciated that the poet made use of “simple objects and detailed observation to reflect on larger truths.”¹² The newspaper sought to briefly analyse the phenomenon of Szymborska. It informed its readers that, even in Poland, the poet’s popularity grew only after she had won the Nobel Prize in Literature in 1996. The newspaper also referred to Szymborska’s own statement in which she emphasized how “irrelevant” could “poetry seem to a community.” The newspaper even suggested that it was probably due to the relatively small popularity of poetry and its seeming irrelevance that Szymborska had been hardly known abroad before being awarded the prize.¹³ Still, the newspaper admired the poet for her “constant call of ‘I don’t know’” as well as her “wonder at the beauty of the world and its civilisation”.¹⁴ Moreover, the newspaper reflected upon Szymborska’s poetry “that was censored for being at odds with the prevailing dogmas.” It suggested that under the communist regime Szymborska decided to create poetry in which she praised Lenin. Still, as *The Telegraph* implied, the poet also used her poems “to mock the mighty” by comparing Stalin to a gigantic snowman in one of her poems.¹⁵

The Guardian, a popular centre-left British newspaper printed in a smaller format, but categorized as belonging to the broadsheet press category,¹⁶ published quite a few articles about Szymborska, including some publications connected with The Nobel Prize in Literature in 1996, an interview with the poet in 2000 and her obituary in 2012. In the first article, which was published when Szymborska was awarded the prize, she was introduced as the poet who was “little known in Western Europe”.¹⁷ *The Guardian* suggested that being awarded such an important prize was about to change the poet’s literary status. The articles about Szymborska were published not only in connection to the Nobel Prize of 1996, but also a few years later, when she was interviewed by James Hopkin, a journalist who had been writing texts about books and culture for *The Guardian* since 1998.¹⁸ In the interview, the newspaper provided

12 “Wisława Szymborska, Nobel-prize winning Polish poet, dies at 88”, *The Telegraph*, 2.02. 2012, accessed October 2015, <http://www.telegraph.co.uk/culture/9055887/Wisława-Szymborska-Nobel-prize-winning-Polish-poet-dies-at-88.html>.

13 “Wisława Szymborska”, *The Telegraph*, 26.03.2012, accessed October 2015, <http://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/culture-obituaries/books-obituaries/9168079/Wisława-Szymborska.html>.

14 Ibidem.

15 Martin Chilton, “Nobel winner left behind new poems”, *The Telegraph*, 03.02.2012, accessed April 2016, <http://www.telegraph.co.uk/culture/books/booknews/9059016/Nobel-winner-left-behind-new-poems.html>.

16 Matt Wells, “World writes to undecided voters”, *The Guardian*, 16.10.2004, accessed April 2016, <https://www.theguardian.com/world/2004/oct/16/uselections2004.usa2>.

17 “An unlikely alliance of Krakow and Essex yesterday helped a 73-year-old writer to win the Nobel Prize for Literature”, *The Guardian*, 4.10. 1996, 3.

18 James Hopkin, *James Hopkin*, accessed February 2016, <http://www.jameshopkin.org/biography.html>.

its readers with a closer look at Szymborska's private personality. It quoted the poet's opinions on life and its "rich [...] variety" pointing to her "charm" and "sense of mischief," and briefly depicting major facts from the poet's life. Hopkin referred to Szymborska with deep respect, calling her "the Greta Garbo of verse." He depicted Szymborska's poetry as dealing with everyday topics with "simplicity" free from "cynicism or sentiment," and appreciated the poet's experience. Hopkin stated that "there is a complexity at work beneath her economy." He referred to her popularity in Poland and called her "an icon" as well as "everyone's favourite literary grandmother." In his opinion, Szymborska's seemingly simple and unforgettable poems constitute "a poetry of approaches rather than reproaches."¹⁹ Alison Flood, on the other hand, who regularly writes articles about literature for *The Guardian*, analysed the poet's style and areas of interests. Flood provided quotes from her poems and appreciated Szymborska's ability to remain devoted to poetry and the creative process, despite noticing its limitations. The author mentioned Szymborska's brief romance with socialist realism, but simultaneously stated that the poet quickly changed her mind and started to "mock communism in later collections."²⁰ In brief, the newspaper appreciated the poet's unique talent and devoted a number informative articles to her, presenting the poet in a very positive and realistic way.

The Independent, another centre-left daily newspaper published in the UK, was not as rich in publications about Szymborska as *The Guardian*.²¹ It only published some information about the poet right after she was awarded the Nobel Prize in Literature (two articles), and a few days after her death (one article). Interestingly, one of the articles was written by David Aaronovitch, who had met Szymborska in person and became friends with her. He welcomed the verdict of the Swedish Academy in 1996 with tears of joy, as he stated that it was "long overdue" and praised its members for their decision, indicating that it must have taken "enormous discrimination and attention to detail to pluck from obscurity an elderly central European, unknown outside her own country."²² Like other British newspapers, *The Independent* also provided its readers with brief biographical data and a depiction of Szymborska's poetic style. It

19 James Hopkin, "Alone with the Greta Garbo of verse", *The Guardian*, 15.07.2000, accessed February 2016, <https://www.theguardian.com/books/2000/jul/15/poetry.features>.

20 Alison Flood, "Wisława Szymborska, 'Mozart of poetry', dies aged 88", *The Guardian*, 2.02. 2012, accessed February 2016, <https://www.theguardian.com/books/2012/feb/02/wislawa-szymborska-dies-88>.

21 "Smutny dzień dla dziennikarstwa: *The Independent* po raz ostatni ukazał się w druku", *Wirtualna Polska*, 26.03.2016, accessed April 2016, http://wiadomosci.wp.pl/martykul.html?kat=1356&wid=18236939&ticaid=11748a&_ticrsn=3.

22 David Aaronovitch, "O Noble Jurors!", *The Independent*, 5.10.1996, accessed April 2016, <http://www.independent.co.uk/incoming/oh-noble-jurors-5417864.html>.

appreciated the poet's "brilliance" of vision and "gentle irony and humour."²³ *The Independent* also indicated that "her work's stylistic variation" could be very problematic for translators, as her unique and rigid style was not easy to interpret.²⁴ The echoes of the Nobel Prize awarded to Szymborska in 1996 were evident in *The Independent* not only in the fact that the newspaper publish articles about the poet, but also in the fact that it did so in a well-informed and well-structured way, presenting significant information concerning the poet's life. It also quoted fragments of Szymborska's poems, so that the readers could get familiar with her unique and elegant style.

The subsequent paragraphs of this article shall be devoted the way the poet was depicted in the American newspapers. However, first a brief introduction into the American press market is necessary. It is important to note that the American press market is larger than that in the United Kingdom. This article will only focus on the three most popular daily American newspapers belonging to the global press market, due to the fact that there were publications about Szymborska in most of the national newspapers, but almost none in the local ones. It should be noted that the most popular daily newspapers in the USA, such as *The New York Times*, *The Wall Street Journal* or *The Los Angeles Times*, are also widely recognized world-wide. As such, those newspapers often mention international, prestigious literary and cultural events and awards, such as the Nobel Prize in Literature or the Man Booker Prize. Therefore, the fact that these top American newspapers have their own literary critics and special cultural or literary sections would result in a bigger number of publications about Szymborska and the Nobel Prize in Literature in *The New York Times* or in *The Los Angeles Times*, than in *The Wall Street Journal*, for example.

The most popular daily newspaper in the USA is *The Wall Street Journal*, which is recognized world-wide.²⁵ It is a financial newspaper with "a generally conservative bent" and it is predominantly focused on issues related to economy and finance, rather than literature or poetry.²⁶ Even though the newspaper does publish some book reviews, they usually regard personal development, financial contexts or other business-oriented topics.²⁷ Hence, it should come as no surprise that just one piece of information about Wisława Szymborska was published in *The Wall Street Jour-*

23 Jarosław Adamowski, "Wisława Szymborska: Poet who won the 1996 Nobel Prize for Literature", *The Independent*, 6.02.2012, accessed: April 2016, <http://www.independent.co.uk/news/obituaries/wislawa-szymborska-poet-who-won-the-1996-nobel-prize-for-literature-6534516.html>.

24 Aaronovitch, "O Noble Jurors!"

25 "Circulation of select newspapers in the U.S. 2015", Statista, accessed April 2016, <http://www.statista.com/statistics/272790/circulation-of-the-biggest-daily-newspapers-in-the-us/>.

26 Weir, "The United States", 1023.

27 *The Wall Street Journal*, <http://www.wsj.com>.

nal in the discussed time period. The article from 1996 informed the readers that it was Szymborska that won the Nobel Prize in Literature and it depicted the poet's long literary evolution, providing the readers with some of the most significant biographical data about Szymborska. The newspaper quoted recognizable fragments of her three poems: *Evaluation of an Unwritten Poem*, *View with a Grain of Sand* and *Maybe All This*, and provided rather brief but thought-provoking analysis of the verses.²⁸ Interestingly, the article suggested that Szymborska had "popped up at Nobel time as a potential candidate for years" and that she "made seeking words her life's work." The newspaper briefly reflected on Szymborska's attempts "to conform to communist-sponsored doctrines of social-realism," which were evident in her poetry before 1957.²⁹ Even though the space devoted to Szymborska in this newspaper seems rather limited when compared to *The New York Times* or *The Los Angeles Times*, the words of praise on Szymborska's poetry clearly confirm that the Nobel Prize in Literature awarded to the poet in 1996 was also a significant piece of news for *The Wall Street Journal*.

Another popular American newspaper is *The New York Times*, also known for its in-depth research practices.³⁰ Despite the attempts of *The New York Times* to avoid any particular political leaning, it is often considered as being slightly liberal.³¹ The newspaper mentioned Wisława Szymborska multiple times in its various publications, usually in pieces on major events, such as the Nobel Prize in Literature, the publication of a new volume of her poetry (translated into English) or the poet's death. *The New York Times* published an article informing that Szymborska won the Nobel Prize in 1996. It called Szymborska "self-effacing" and referred to her as the "Observer of Daily Life."³² *The New York Times* also quoted people like Czesław Miłosz (who was a Nobel Prize laureate in 1980) or Jan Pieszcachowicz and Beata Chmiel (Polish literary critics and popularisers of Szymborska's poetry in English-speaking literary circles). *The New York Times* also quoted Edward Hirsch (a famous American poet and literary critic) in order to provide the readers with a context. It depicted Szym-

28 Amy Gamerman, "Pole Wins Nobel Literature Prize", *The Wall Street Journal*, 4.10.1996, reprinted in: *Contemporary Literary Criticism*, ed. Deborah A. Stanley, Vol. 99 (Gale, 1997).

29 Ibidem.

30 *The New York Times*, <http://www.nytimes.com>.

31 New York Times, Washington Post, and Local Newspapers Seen as Having Liberal Bias, *Rasmussen Reports*, July 2007, accessed April 2016, https://web.archive.org/web/20080307061018/http://www.rasmussenreports.com/public_content/politics/current_events/general_current_events/media/new_york_times_washington_post_and_local_newspapers_seen_as_having_liberal_bias.

32 Jane Perlez, "Polish Poet, Observer of Daily Life, Wins Nobel", *The New York Times*, 4.10.1996, accessed April 2016, <http://www.nytimes.com/1996/10/04/books/polish-poet-observer-of-daily-life-wins-nobel.html?pagewanted=all>.

borska's biography, and the historical as well as cultural contexts of her poems. The newspaper briefly summarized the content of her major poem collections. It quoted the people mentioned above and sought to appreciate the poet's authenticity and evolution. Even though *The New York Times* also mentioned the fact that Szymborska "went through a Stalinist phase," it did it in a highly objective and professional way. The newspaper also quoted Edward Hirsch's words alluding to one of Szymborska's poems. Hirsch indicated that even though Szymborska did have a brief romance with Communism, she had eventually concluded that "believing in Communism was like believing in the Abominable Snowman: neither offered human warmth or artistic comfort."³³ The articles appearing in *The New York Times* differed in style from the publications in other newspapers. They provided the readers with a lot more quotations, representing the opinions of Szymborska herself. They also provided quotes from various other people who were familiar with the poet's work and could provide the readers with some historical or cultural context. *The New York Times* emphasized the fact that Szymborska intended her poetry to be "personal rather than political". They noted that she kept avoiding crowds also after receiving the award.³⁴

The last American newspaper discussed here is *The Los Angeles Times*.³⁵ It is considered liberal and it published several well-written and informative articles about Szymborska. Some also provided opinions from various people, like Czesław Miłosz or Woody Allen. All the articles in *The Los Angeles Times* presented the poet as a "reclusive" and modest person "whose seductively simple verse has captured the wit and wisdom of everyday life for the past half century."³⁶ The newspaper published articles about Szymborska in connection to the Nobel Prize in Literature in 1996, reviews of her poetry collections, and her death in 2012. The newspaper briefly mentioned that, before being awarded the Nobel Prize, Szymborska was "often overshadowed in Polish literary circles by poets Zbigniew Herbert and Tadeusz Różewicz," who were also considered as potential "Nobel contenders."³⁷ The newspaper cited some fragments of Szymborska's poems, such as *Children of Our Age* or *Cat in the Empty Apartment*, and depicted the poet as being "clear and bold." The newspaper also quoted Woody Allen, who stated that Szymborska's poetry is "able to capture

33 Ibidem.

34 Raymond Anderson, "Wisława Szymborska, Nobel-Winning Polish Poet, Dies at 88", *The New York Times*, 1.02.2012, accessed April 2016, http://www.nytimes.com/2012/02/02/books/wislawa-szymborska-nobel-winning-polish-poet-dies-at-88.html?_r=0.

35 *The Los Angeles Times*, <http://www.latimes.com>.

36 Dean E. Murphy, "Reclusive Polish poet awarded Nobel Prize", *Los Angeles Times*, 4.10.1996, accessed April 2016, http://articles.latimes.com/1996-10-04/news/mn-50258_1_nobel-prize.

37 Ibidem.

the pointlessness and sadness of life, but somehow [is] still affirmative.”³⁸ What is more, the newspaper also published an interview with Szymborska a few days after she was awarded the Nobel Prize in Literature. The interview was conducted by Dean Murphy, who spoke with Szymborska in Polish. It covered topics such as Szymborska’s “instant fame” as a poet, her privacy, and Szymborska’s poetry and reasons for “praising communism” in her early works.

In conclusion, popular British and American newspapers which fall into either national or broadsheet category published informative articles about Wisława Szymborska. They did so predominantly when the poet was awarded the Nobel Prize in Literature. Other significant occasions which were rendered worthy of press coverage were book reviews of her poetry and the poet’s death. Other newspapers, especially those that could be categorised as local or belonging to the tabloid format, usually remained silent about the Nobel Prize in Literature awarded to the poet. This is due to the fact that these newspapers are focused on local issues, or are interested in a completely different type of information: scandals, celebrity life, or controversies, rather than literary awards and high culture. All things considered, it may be concluded that when it comes to the quality press in the United Kingdom and the United States of America, the event of awarding the Nobel Prize in Literature to Wisława Szymborska received a significant attention of the press. The articles devoted to this piece of news shed light on the poet’s biography and depicted her as a talented and reclusive poet, who possessed a unique ability to reflect on life in a simple, yet powerful way.

Bibliography:

- An unlikely alliance of Krakow and Essex yesterday helped a 73-year-old writer to win the Nobel Prize for Literature. *The Guardian*. 4.10.1996.
- Bucholc, Stanisław. *Analiza zawartości prasy. Problem teorii badań prasy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Prasowe, 1975.
- Hampton, Mark. “The United Kingdom”. In: *World Press Encyclopedia. A Survey of Press Systems Worldwide*, ed. Amanda C. Quick, 997–1018. Detroit: Gale, 2003.
- Kołodziej, Jacek. „Analiza zawartości mediów”. In: *Słownik terminologii medialnej*, ed. Walery Pisarek, 6–8. Kraków: Universitas, 2006.
- Pisarek, Waldemar (red.). *Słownik terminologii medialnej*. Kraków: Universitas, 2006.
- Pisarek, Waldemar. *Analiza zawartości prasy*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych, 1983.

38 Elaine Woo, “Wisława Szymborska dies at 88; Nobel-winning Polish poet”, *Los Angeles Times*, 03.02.2012, accessed April 2016, <http://articles.latimes.com/2012/feb/03/local/la-me-wislawas-szymborska-20120203>.

- Weir, Robert. "The United States". In: *World Press Encyclopedia. A Survey of Press Systems Worldwide*, ed. Amanda C. Quick, 1018–1054. Detroit: Gale, 2003.
- Quick, Amanda C, ed., *World Press Encyclopedia: a Survey of Press Systems Worldwide*. Detroit: Gale, 2003.
- Woo, Elaine. "Wisława Szymborska dies at 88; Nobel-winning Polish poet". *Los Angeles Times*. 03.02.2012. Accessed April 2016. <http://articles.latimes.com/2012/feb/03/local/la-me-wislawaszymska-20120203>.
- Online sources:
- Aaronovitch, David. "O Noble Jurors!" *The Independent*. 5.10.1996. Accessed April 2016. <http://www.independent.co.uk/incoming/oh-noble-jurors-5417864.html>.
- Adamowski, Jarosław. "Wisława Szymborska: Poet who won the 1996 Nobel Prize for Literature". *The Independent*. 6.02.2012. Accessed April 2016. <http://www.independent.co.uk/news/obituaries/wislawaszymska-poet-who-won-the-1996-nobel-prize-for-literature-6534516.html>.
- Anderson, Raymond. "Wisława Szymborska, Nobel-Winning Polish Poet, Dies at 88". *The New York Times*. 1.02.2012. Accessed April 2016. http://www.nytimes.com/2012/02/02/books/wislawaszymska-nobel-winning-polish-poet-dies-at-88.html?_r=0.
- Chilton, Martin. "Nobel winner left behind new poems". *The Telegraph*. 3.02. 2012. Accessed April 2016. <http://www.telegraph.co.uk/culture/books/booknews/9059016/Nobel-winner-left-behind-new-poems.html>.
- Curtis, Bryan. "Strange Days at *the Daily Telegraph*". 25.10.2006. Accessed April 2016. http://www.slate.com/articles/news_and_politics/letter_fromlondon/2006/10/paper_tiger.html.
- Flood, Alison. "Wisława Szymborska, 'Mozart of poetry', dies aged 88". *The Guardian*. 2.02.2012. Accessed February 2016. <https://www.theguardian.com/books/2012/feb/02/wislawaszymska-dies-88>.
- Gamerman, Amy. "Pole Wins Nobel Literature Prize". *The Wall Street Journal*. 4.10.1996. Reprinted in: *Contemporary Literary Criticism*, ed. Deborah A. Stanley. Vol. 99. Gale, 1997. Accessed April 2016. Literature Resource Center. <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CH1100000819&v=2.1&u=blibrary&it=r&p=LitRC&sw=w&asid=d28ac0274b8be076b15d0ae3a4efe02b>.
- Hopkin, James. *James Hopkin*. Accessed February 2016. <http://www.jameshopkin.org/biography.html>.
- Hopkin, James. "Alone with the Greta Garbo of verse". *The Guardian*. 15.07. 2000. Accessed February 2016. <https://www.theguardian.com/books/2000/jul/15/poetry.features>.
- Murphy, Dean E. "Reclusive Polish poet awarded Nobel Prize". *Los Angeles Times*. 4.10.1996. Accessed April 2016. http://articles.latimes.com/1996-10-04/news/mn-50258_1_nobel-prize.
- Perlez, Jane. "Polish Poet, Observer of Daily Life, Wins Nobel". *The New York Times*. 4.10.1996. Accessed April 2016. <http://www.nytimes.com/1996/10/04/books/polish-poet-observer-of-daily-life-wins-nobel.html?pagewanted=all>.
- Pew Research Center: Journalism & Media*. Local versus National Papers. Accessed March 2016. <http://www.journalism.org/1998/07/13/local-versus-national-papers/>.

- Rasmussen Reports*. New York Times, Washington Post, and Local Newspapers Seen as Having Liberal Bias. July 2007. Accessed April 2016. https://web.archive.org/web/20080307061018/http://www.rasmussenreports.com/public_content/politics/current_events/general_current_events/media/new_york_times_washington_post_and_local_newspapers_seen_as_having_liberal_bias.
- Statista*. "Circulation of select newspapers in the U.S. 2015". Accessed April 2016, <http://www.statista.com/statistics/272790/circulation-of-the-biggest-daily-newspapers-in-the-us/>.
- Statista*. Average weekday individually paid print circulation of select newspapers in the United States as of September 2015 (in thousands). <http://www.statista.com/statistics/272790/circulation-of-the-biggest-daily-newspapers-in-the-us/>. Accessed March 2016.
- Statista*. Monthly reach of national newspapers and their websites in the United Kingdom (UK) from January 2015 to December 2015 (in 1,000 individuals). *United Kingdom, National Readership Surveys*, 2015. Accessed March 2016. <http://www.statista.com/statistics/246077/reach-of-selected-national-newspapers-in-the-uk/>.
- Wells, Matt. "World writes to undecided voters". *The Guardian*. 16.10.2004. Accessed April 2016. <https://www.theguardian.com/world/2004/oct/16/uselections2004.usa2..>
- Wirtualna Polska*. „Smutny dzień dla dziennikarstwa: *The Independent* po raz ostatni ukazał się w druku”. 26.03.2016. Accessed April 2016. http://wiadomosci.wp.pl/martykul.html?kat=1356&wid=18236939&ticaid=11748a&_tictsrn=3.
- Wisława Szymborska, Nobel-prize winning Polish poet, dies at 88. *The Telegraph*. 2.02.2012. Accessed October 2015. <http://www.telegraph.co.uk/culture/9055887/Wisława-Szymborska-Nobel-prize-winning-Polish-poet-dies-at-88.html>.
- Wisława Szymborska. *The Telegraph*. 26.03.2012. Accessed October 2015. <http://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/culture-obituaries/books-obituaries/9168079/Wisława-Szymborska.html>.

WISŁAWA SZYMBORSKA AND THE NOBEL PRIZE IN LITERATURE IN BRITISH
AND AMERICAN NEWSPAPERS (1996–2012)

Summary

The article presents the results of research concerning materials covering the fact of awarding the Nobel Prize in Literature to Wisława Szymborska, which were published in daily, opinion-forming press across the United Kingdom and the United States of America between 1996 and 2012. The source materials (mentions, articles, reviews, interviews, obituaries) were found in the three most popular British (*The Telegraph*, *The Guardian*, *The Independent*) and American (*The Wall Street Journal*, *The New York Times*, *The Los Angeles Times*) newspapers. In both British and American press sources Szymborska was introduced as a smart, witty, and pleasant person, as well as a talented poet who could depict human existence and current political issues in an elegant and discreet way.

Keywords: Wisława Szymborska, the Nobel Prize in Literature, British and American press, Polish poetry in the 20th century

WISŁAWA SZYMBORSKA I ECHA LITERACKIEJ NAGRODY NOBLA W PRASIE
BRYTYJSKIEJ I AMERYKAŃSKIEJ W LATACH 1996–2012. REKONESANS

Streszczenie

Artykuł przedstawia wyniki poszukiwań materiałów na temat Nagrody Nobla w dziedzinie literatury przyznanej Wisławie Szymborskiej, opublikowanych w codziennej prasie opinio-twórczej na terenie Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej w latach 1996–2012. Materiał źródłowy (informacje, artykuły, recenzje, wywiady, nekrologi) pochodzi z trzech najbardziej poczytnych gazet brytyjskich (*The Telegraph*, *The Guardian* oraz *The Independent*) i amerykańskich (*The Wall Street Journal*, *The New York Times*, *The Los Angeles Times*). Zarówno w brytyjskim, jak i amerykańskim kręgu kulturowym Szymborska była przedstawiana czytelnikom jako osoba mądra, dowcipna i sympatyczna oraz jako uzdolniona poetka, która potrafi językiem dyskretnym i eleganckim wypowiedzieć się na temat egzystencji ludzkiej i aktualnych wydarzeń politycznych.

Słowa kluczowe: Wisława Szymborska, Nagroda Nobla w dziedzinie literatury, prasa brytyjska i amerykańska, poezja polska XX wieku

LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

JACEK OLESIEJKO*

Wydział Anglistyki, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

THE OSTROGOTHIC KINGDOM IN THE OLD ENGLISH *BOETHIUS* AND THE GERMANIC MYTH OF ORIGIN IN ANGLO-SAXON ENGLAND

The Old English *Boethius*, the vernacular translation of Anicius Manlius Severinus Boethius's *Consolatio of Philosophae*, is attributed to King Alfred the Great (849–899 A.D.). He is credited with authorship in the two prefaces that accompany the work surviving in two versions, one entirely in prose, the other alternating verse and prose sections, as Boethius's prosometric original does. The most recent editors of the Old English *Boethius* claim that the Old English prose *Boethius* precedes the vernacular prosometric version.¹ When it comes to Alfred's authorship, it cannot go unnoticed that the identity of both prefaces as Alfredian translations have been a matter of controversy among literary historians, some of whom doubt Alfred's authorship of the Old English *Boethius*. Malcolm Godden observes that, unlike other preface that accompany Alfred's works, both the prose and the metrical preface refer to the king in the third person.² Nicole Guenther Discenza doubts that king Alfred composed the prose preface to *Boethius* because the preface defeats the purpose served by other Alfredian prefaces.³ Discenza stays clear of Sisam's view that the composer of the preface worked a forger or fabricator. She suggests that "an admirer,

* Jacek Olesiejko is a lecturer at the University of Adam Mickiewicz and Wyższa Szkoła Języków Obcych im. Bogusława Lindego in Poznań. His interests include Old English literature and culture, gender studies and history of emotion.

1 Malcolm Godden, Susan Irvine, eds., *The Old English Boethius: An Edition of the Old English Versions of Boethius's De Consolatione Philosophae*, 2 vols (Oxford: Oxford University Press, 2009), 33.

2 Godden, Irvine, *The Old English Boethius*, 141.

3 Nicole Guenther Discenza, "Alfred the Great and the Anonymous Prose Proem to the Boethius", *The Journal of English and Germanic Philology* 107 (2008): 58.

rather than fabricator or forger, could have seen the Prose and Verse Prefaces to the *Pastoral Care* and noted that every other Meter in *Boethius* has a corresponding prose in the prose-only version”.⁴

The inclusion into the Old English *Boethius* of the two prefaces that argue Alfred’s authorship cause a fissure that, at a first glance, might well tear the unity of the work apart. A theme that informs the structure and conception of the vernacular version is the appropriately Christian notions of kingship and royal conduct. It is evident that, in contrast to the original source, the Old English *Boethius* is ostensibly didactic and provides a Christian focus on the roles of kings and their subjects. On the one hand, Old English *Boethius* supplies its source with a conceptual framework that structures a Christian understanding of kingship. On the other, reflections on political authority found in the source are refracted in its vernacular rendition through ecclesiastical position that flouts the authority of earthly rule on the grounds of its corruption. Thus, Alfred’s authorial presence in the translation provides a tension that haunts the Old English *Boethius*, a tension produced by the royal authority of the text and by the persistent critique of secular rule. Alfred the author situates himself uncomfortably on the defensive; his secular authority is questioned throughout the work.

Another fissure is found in the introductory portion of the work, which is wholly of the translator’s contriving. The introductory portion of *Boethius* provides a focus on two Germanic rulers of Rome, Alaric and Theodoric, whose successive reigns are presented in Old English *Boethius* to cause the fall of Rome from its position of a model Christian state. While critics often argue that the Old English *Boethius* presents a positive view of the Germanic origins of the Anglo-Saxons, this notion needs a profound reconsideration. Stephen Harris takes pains to show that the Old English adaptation of Orosius’s *World History* “contributed to the process by which Anglo-Saxons began to understand themselves as a single people continued both ethnically and religiously” and “can be explained as an ethnic (especially Anglo-Saxon) response to Christian history; that is, a sense of Germanic community shapes the Latin into a story of the origins of Christendom”.⁵ Harris further argues that “the Orosian inheritance, ... with the respect to Alfredian *World History*, emphasised the foundational role of Alaric the Goth in the perceived Germanic imperial origins of Christendom”.⁶ However, considering the brunt of the textual evidence that the present article gathers from the Old English *Boethius* it must be stated that such a concep-

4 Nicole Guenther Discenza aims at demonstrating that Alfred was not the author of the prose preface by means of linguistic and stylistic evidence. See Discenza, “Alfred the Great”, 60.

5 Stephen J. Harris. *Race and ethnicity in Anglo-Saxon literature*. (New York and London: Routledge, 2003), 91.

6 Harris, *Race*, 131.

tion of history is alien to the author of the Old English *Boethius*. In fact, the translator makes a case for the discontinuity between the Germanic origins of Anglo-Saxons and their role in world Christian history, which is ostensibly emphasised in the adaptation. The negative view on the Ostrogothic kings is, for example, at odds with the West-Saxon pedigree, whose *dramatis personae* share origins with both Alaric and Theodoric.

The treatment of the historical material in the Old English *Boethius* indicates that its author contests the Germanic notions of origins that underlie the ideology of hegemonic continuity exhibited in both Anglo-Saxon vernacular poetic practices and Anglo-Saxon royal genealogies that chronicle the legacy of regal authority passed down from euhemerised pagan divinities like Woden. The present paper makes a case that the figure of Theodoric in the proem to the Old English *Boethius* engages the text in a dialogic relationship with earlier Old English discourses, contesting and rivalling earlier tradition. The Bakhtinian term of dialogism is helpful in explicating the memory of a Germanic past in the Old English *Boethius*, which forms an unexplored and ambiguous terrain of Alfredian literature.

Earlier studies have shed much light on the influence that early medieval grammatical and rhetorical as well as early medieval translation theory exerted on the Old English *Boethius*. This study turns to an understanding of early medieval translation offered by Rita Copeland in her *Rhetoric, Hermeneutic and Translation* to argue that the prefaces to the Old English *Boethius* are informed by the rhetorical and hermeneutic strategies of displacement of a source that characterised the early medieval practices of vernacular translation. Copeland's claim is that early medieval translation is influenced by "the relationship of translation to the commentary tradition."

Medieval arts commentary does not simply "serve" its "master" text: it also rewrites and supplants them... It [translation practice] takes over the function of commentary on the *auctores*, and in so doing replicates the characteristic move of academic exegesis, that of displacing the very text that it proposes to serve.⁷

Copeland demonstrates that early medieval translation practice looks to antique translation models, where Roman translation "offered a perfect platform for contesting the pre-eminence of Greek culture" and goes on to argue that "translation in Roman theory is figured as a pattern of transference, substitution, and ultimately displacement of the source".⁸ This paper brings attention to a surprisingly reversed

7 Rita Copeland, *Rhetoric, Hermeneutics, and Translation in the Middle Ages: Academic traditions and vernacular texts* (Cambridge: Cambridge University Press, 1991), 3–4.

8 Copeland, *Rhetoric*, 44.

notion of contest and displacement pervades the dialogic dynamic of the past and the present that informs Old English *Boethius*. In the Old English *Boethius*, it is the foreign Latinate culture that masters and supplants the ancient Germanic lore. Given the entire oral and textual tradition, which amply testifies to the importance attached to Germanic myth and legend in Anglo-Saxon England, the Old English *Boethius* is designed to contest the primacy of the myth of Germanic origin for Anglo-Saxon culture by downplaying the role that Germanic rulers played in Christian history.

The scheme that guided the translation of the *Boethius* also defies a Bourdiean model of translation that Nicole Guenther Discenza adopted for her unrivalled analysis of the work. She applies therein Pierre Bourdier's concepts of adequacy and acceptability "Adequacy is the degree to which a translated text reflects its source at any level from the vocabulary, style and syntax to imagery, structures, and themes. Acceptability is the degree to which the world matches standards of which native texts are held, again ranging from vocabulary to higher structural and conceptual levels".⁹ In *The King's English* (2005), Discenza proves that Alfred the translator was successful at mastering the Latin text of *Consolatio* and adapting it to the needs and horizons that his audience represented. The proem to the *Boethius*, however, constitutes a broad reinterpretation of Alfred and his audience's past that was not compatible with the norms proposed by Copeland's and Discenza's models of translation.

It is argued in the present article that the treatment of the Ostrogothic history in the Old English *Boethius* revisits the theme of origin for Anglo-Saxon Christianity, earlier articulated in Bede's *Historia Ecclesiastica Gentis Anglorum* (731 A.D.), with a view to positing a particular role for kingship and state of Alfred's (as well his successor's) England. Cultural programme of translation, which Alfred the Great initiated, supports *translatio studii*, transfer of learning, from Latin literary culture to Anglo-Saxon vernacular cultural practice. As ruler and translator of *Consolatio*, Alfred acknowledges the weight and significance of the inheritance of Rome, reviving the theme found in Bede's *Historia*. The treatment of Germanic past in *Boethius* makes this inheritance outweigh the memory of Germanic past and the myth of Germanic origin for Anglo-Saxons, the myth that prevailed in Old English vernacular culture.

The general disregard for Germanic hegemony over Rome in the Old English *Boethius* is outweighed by the high esteem in which Germanic gods and rulers are generally held in Anglo-Saxon genealogical lists and historiography. The myth of Germanic origin had been repeatedly evoked in Anglo-Saxons writings before Alfred. It was in turn revived in Anglo-Saxon genealogical lists, where Woden was euhem-

9 Nicole Guenther Discenza, *The King's English: Strategies of Translation in the Old English Boethius* (New York: State University of New York Press), 2005.

erised as a royal protoplast of Kings Ida of Northumbria and Penda of Mercia in the Anglo-Saxon Chronicle. While King Æthelwulf of Wessex's (King Alfred's father) genealogy is extended to include Adam, it does not displace Woden from his position of forbear.¹⁰ Also, Asser commences his Latin *Life of Alfred* with a royal pedigree that includes Woden. As Nicholas Brooks observes, the Anglo-Saxons found both genealogical lists and heroic poetry to be "constructs reflecting the wish of royal households to define a kernel of 'tradition' which would provide an identity for the people under the leadership of the ruling house".¹¹ H. Moisl argues the pagan and Germanic, rather than ecclesiastical, origin and cultivation of the Anglo-Saxon genealogical lists because they feature the Germanic god Woden as the forebear of all Anglo-Saxon dynasties. He goes on to claim that the lists were "maintained in the form of orally transmitted narrative traditions" and that "these traditions were cultivated by a court poet known to the Anglo-Saxons as the *scop*".¹² The case that H. Moisl makes may well be strengthened by Asser's report in his *Vita*, which depicts the young Alfred as having competed with his elder brother for a book of vernacular poetry, kept by his mother. Accordingly, in narrating the reigns of Alaric and Theodoric, the Old English *Boethius* engaged in a dialogue with long-established vernacular traditions that had been central to the identity of Anglo-Saxons as *gens*.

It is also notable that Theodoric must have been familiar to the Anglo-Saxon audiences of secular poetry, since two Old English poems, *Widsith* and *Deor*, share the memory of Theodoric from a heroic perspective.

10 "Ethelwulf was the son of Egbert, Egbert of Ealhmund, Ealhmund of Eafa, Eafa of Eoppa, Eoppa of Ingild; Ingild was the brother of Ina, king of the West-Saxons, who held that kingdom thirty-seven winters, and afterwards went to St. Peter, where he died. And they were the sons of Cenred, Cenred of Ceolwald, Ceolwald of Cutha, Cutha of Cuthwin, Cuthwin of Ceawlin, Ceawlin of Cynric, Cynric of Creoda, Creoda of Cerdic, Cerdic of Elesa, Elesa of Esla, Esla of Gewis, Gewis of Wig, Wig of Freawine, Freawine of Frithugar, Frithugar of Brond, Brond of Balday, Balday of Woden, Woden of Frithuwald, Frithuwald of Freawine, Freawine of Frithuwulf, Frithuwulf of Finn, Finn of Godwulf, Godwulf of Great, Great of Taetwa, Taetwa of Beaw, Beaw of Sceldwa, Sceldwa of Heremod, Heremod of Itermon, Itermon of Hathra, Hathra of Hwala, Hwala of Bedwig, Bedwig of Scaef; that is, the son of Noah, who was born in Noah's ark: Laznech, Methusalem, Enoh, Jared, Malalabel, Cainion, Enos, Seth, Adam the first man, and our Father, that is, Christ. Amen". Bob Carruthers, *The Anglo-Saxon Chronicle* (Barnsley: Pen and Sword Books Limited, 2013), 101–102.

11 Nicholas Brooks, *Anglo-Saxon Myths: State and Church 400–1066* (London and Rio Grande: The Hambledon Press, 2000), 79.

12 Hermann Moisl, "Anglo-Saxon Royal Genealogies and Germanic Oral Tradition", *Journal of Medieval History* 7 (1981), 228. "The *Life of Ethelberht* says that the king's singers recited *carmina* (pl.) about his royal line, which suggests a more or less extensive body of material, and *The Life of Guthlac* speaks, also in the plural, about *valida pristinorum heorum facta* and the deaths of *antiquorum regum stirpis suae*, which shows that Mercian dynastic historical encompassed a sequence of kings". *Ibidem*, 234.

Deodric ahte þritig wintra
 Mæringa burg— þæt wæs monegum cup.
 Þæs ofereode, þisses swa mæg!

Theodoric ruled over the kingdom of the Ostrogoths for thirty years. That passed over;
 this also may.

(18–20)

Here the reference to Theodoric provides a reflection on mortality and vanity of human achievement that pervades Deor's lament over his own fall from grace at a royal hall. *Widsith* alludes to Theodoric's reign over the Franks (Þeodric weold Froncum [Theodoric ruled over the Franks], l. 24). These references to Theodoric not only testify to the knowledge which Anglo-Saxon had of him, but also make manifest the fact that the memory of Theodoric belongs to traditional lore about the Germanic peoples, with whom the Anglo-Saxons shared origins. Hence, it is tempting to suggest that the amplified narrative of his heretical rule in the Old English *Boethius* is designed to outweigh the backdrop of the respect for Theodoric in Anglo-Saxon poetic tradition.

The memory of Alaric that emanates from Germanic oral tradition is balanced by Latin historiography. The Old English translation of Orosius *World History* transmits a more detailed historical outline of Alaric and Rædgota's rule over Rome.

Raðe þæs Alrica wearð christen, ond Rædgota hæþen þurhwunade on dæghwamlice wæs blotende diofolgildum mid monslitum.... Nugiet eow Romane mæg gescomian, cwæð Orosius, þæt ge swa heanlic geþoht sceoldon on eow geniman for anes monnes ege ond for anes monnes geblote, þæt ge sædon þæt þa hæðnan tide waeron beteran þonne christnan, ond eac þæt eow selfum wære betere þæt ge eowerne cristendom forleten on to þæm hæðeniscan þeawum fenge þe eowre ieldran ær beeodon. Ge magon eac gefencan hu hean he eft wearp his geblota ond his diofolgilda þe he on gelifde (Orosius VI.xxxvii).

Quickly Alaric became Christian while Rædgota remained heathen and each day he sacrificed human blood to the devils. It is shameful, says Orosius, that you were so afraid of one man's oppression that you said that the heathen were better than Christians. It was more profitable for you to forsake Christianity and embrace heathen practices that your ancestors had observed. You should reflect that this oppressor incurred many misfortunes on account of his devilish worship.¹³

¹³ The text is taken from Janet Batley, *The Old English Orosius* (London: Oxford University Press, 1980). Translation into modern English is mine.

Although Alaric converts to Christianity, Radagaisus (Rædgota) remains pagan. Radagaisus comes under scrutiny from Christian perspective that the Orosius translator maintains; his Germanic religious practice brings violation to the Christian notion of civilised behaviour.

The very fact that Alfred is named the translator of Boethius means that the Old English *Boethius's* reflections on kingship and political authority will have carried the weight of royal authority and that the presentation of Alaric and Theodoric must be related intertextually to wider textual traditions that other Alfredian writings supported and continued. The prefaces to the Old English *Boethius* exploit Alfred's authority to provide a perspective from which to interpret the interconnected themes of royal power, legitimacy and origins which emerge in the translation.¹⁴ It is important to note that both prefaces present non-complementary statements of the authorial intention behind the translation. Unlike in other prefaces that accompany other allegedly Alfredian translations, Alfred does not address the audience in the first person. The prose preface states that "Alfred wæs wealhstod þisse bec" [the translator of this book] (p. 2), while in the verse preface, written to accompany the later prosometric version, the audience is addressed, prosopopeically, by the book itself: "þus Ælfred us eald-spell reahte, /Cyning West-sexna" [Thus King Alfred, the king of the West-Saxons, told us an ancient story] (verse 1, 1–2). Another marked difference is that according to the prose preface the translation is King Alfred's personal exercise in piety in a taxing period of war and is largely apologetic in tone. King Alfred is to be excused for imperfection on the ground of his involvement in the political events.

The expanded verse preface reformulates the earlier authorial statement of the role which the text is to play for its audience. The preface is framed by the rhetorical device of prosopopeia. At the beginning, the book speaks of its having been written by the king. It also communicates with the audience by means of oral formulas: "ic sceal giet specan/ folcþne raede" [I shall speak well-known advice 8]. The preface proclaims Alfred's desire to entertain the audience with a work of alternating verse and prose. The statement prefigures one of the most recurring themes of the adapta-

14 According to the most recent editors of *Boethius*, the prosometric version of the adaptation is best dated to the mid-tenth century. The only copy of the prosometric version is found in London, British Library, Cotton Otho A.vi. "The general character of the script suggests a date around the middle of the tenth century, though the tendency to roundness might suggest a date a little after the middle, when Caroline influence begin to show", Godden, Irvine, *The Old English Boethius*, 22. Godden and Irvine maintain that the prosometric version was composed after the prose version. "The prose rendering of the Latin metres is in almost every case much closer to the Latin than the verse rendering is, with the latter characteristically being more expansive and often repetitive, and the prose rendering rarely uses the poetic diction or alliteration that marks the verse. If the prose were based on the verse, it would be hard to explain how the reviser managed so successfully to remove the characteristic language of verse and so much of the expansive detail". *Ibidem*, 44.

tion: that of pride. The aesthetic pleasure to be derived from the expanded version of *Boethius* is at its greatest when the audience recognises the moral lesson found in the story. Neglecting the book's moral theme on the part of the audience is cast as a symptom of pride. Secondly, the preface imagines an audience ready to listen to advice. While the prose preface imagines Alfred's *Boethius* as a book to be perused privately, the verse preface depicts *Boethius* as a book that is important for a community. The second preface offers an apt illustration for Robert Stanton's remark that Alfred casts himself as "an eloquent king who possesses the power to move and persuade his subjects" by means of his literary oeuvre.¹⁵

The prefaces are followed by proems, which provide a historical outline that frames Boethius career and his tragic demise. The prose version found in Oxford, Bodleian Library, Bodley 180 (2079) preserves a short prose proem. Here Alfred introduces material not found in the source, which never mentions the sack of Rome at the hands of Alaric and Rædgota in 410 A.D.

On ða ðære tide the Gotan of Sciððiu mægðe with Romana rice gewin up ahofon, ond mid heora cyningu, Rædgota ond Eallerica wæron hatne, Romane burig abrecon, ond eall Italia rice ðæt is betwux ðam muntu and Sicilia þam ealonde in anwald gerehton, and þa after þa forespreccnan cyningu ðeodric feng to þam þilcan rice.

At that time, the Goths made war on Rome and, together with their kings that were called Rædgota and Alaric, invaded Rome. They occupied the entire Italia, which extended from the mountains to Sicily. These kings were followed by Theodoric in line of succession.¹⁶

The proem is historically inaccurate as it presents Theodoric as Alaric's immediate successor; in reality, a span of over six decades separates the reigns of historical rulers. This suggests, as Janet Bately claims, the influence of the Old English *Orosius*.¹⁷

While the poetic version from the later prosometric version found in London, British Library, Cotton Otho A, vi preserves the prose proem, it is followed by an extended poetic rendering of it, supplying a more complex picture of Germanic invaders, the picture which presents their leadership as a threat to Rome upheld as an epitome of Christian empire. Christians as though they are, Alaric and Theodoric are castigated

15 Robert Stanton, *The Culture of Translation in Anglo-Saxon England* (Cambridge: D.S. Brewer, 2002), 91.

16 The quotation comes from Walter John Sedgefield, *King Alfred's Old English version of Boethius De Consolatione Philosophae*, (Oxford: Clarendon Press, 1899). Translation into modern English is mine.

17 Janet Bately, *The Old English Orosius* (London: Oxford University Press, 1980), xcii.

for their adherence to Arian heresy, the adherence which causes a radical discontinuity in the transmission of the intellectual and political inheritance of Rome.¹⁸ As the prose proem, the verse proem telescopes Alaric’s sack of Rome and Theodoric’s rule over Italy into a succession of calamities that inaugurates the Germanic usurpation of the Roman Empire and reinforcing the impression that their regime infects Christianity, ushering in a new era of Arian heresy.

Da wæs Romana rice gewunnen,
 Abrocen burga cyst; beadu-rincum wæs
 Rom gerymed. Rædgot and Aleric
 Foron on ðæt fæsten; fleah casere
 Mid þam aþelingum ut on Crecas.
 Ne meahte þa seo wea-laf wige forstandan
 Gotan mid guðe; gio-monna gestrion
 Sealdon unwillum eþel-weardas,
 Halige aðas; waes gehwæðres waa.
 Beah waes mago-rinca mod mid Crecum,
 Gif hi leod-fruman læstan dorsten.

Then the kingdom of the Romans was conquered, sacked was the best of cities. It was open to warriors Rædgota and Alaric came to the stronghold, while the Caesar fled accompanied by his retainers to Greece. The remnant of the army failed to withstand the attack of the army of Goths. The guardians of homeland gave away the inheritance of their ancestors; they made sacred promises. It was woeful in both respects. Still, their hearts were with the Greeks if they had courage to remain with their leader (Meter 1, 17–27).¹⁹

Alaric Amaling and Radgais are depicted as barbarians putting the ancient *romantitas* to a violent and abrupt end. Alaric was baptised and is described as “Criste geconodon” [committed to Christ] (Meter 1, 32). However, “wæs þam aþelinge Arrianes gedwola leofre þonne drihtnes æ” [the heresy of Arius was dearer to that prince

18 Arianism was a heresy particularly outrageous to Anglo-Saxon audiences made familiar with the Pelagian heresy not only through Bede’s Latin *Historia Ecclesiastica*, but also through its Old English translation associated with Alfredian translations. Its founder Pelagius – after his name the heresy is also known as pelagianism – was British. Bede claims that a few years before Germanic tribes commenced their settlement in England, “the Pelagian heresy, introduced by Agricola, the son of the Pelagian bishop Severianus, had corrupted the faith of Britain with its foul taint” (HE I. 17).

19 Henceforth indicated as *Boethius* followed by verse or page number. All quotations are taken from Godden, Irvine, *The Old English Boethius*. I use here throughout the parallel Modern English translation that accompanies the Old English text taken from this edition.

than God's law] (Meter 1, 40–41). In Old English religious poetry, *gedwola* is often associated with the devil's pride and his refusal to recognise God as his superior. Here, Alaric "gedwola" is associated with the crime of murdering Pope John. Arian heresy is here associated with rejection of the faith and rebellion against the highest authority uses vocabulary that in Old English religious verse is associated with Satan. The pope's martyrdom tops the representation of Theodoric empire as a success of *translatio imperii* but a failure in *translatio studii*.

In the poem, Alaric is an antagonist, while Boethius is a persecuted hero. Boethius of the Old English adaptation comes across as an outspoken opponent of Alaric's tyrannical denunciation of the faith, which brings about the senator's affliction. While in *Consolatio* Boethius refutes the allegations of his involvement in the plot to overthrow Theodoric, in the poem, he comes across as the instigator of the rebellion against the unjust ruler.

Wæs him on gemynde mæla gehwilce
 Yfel and edwit thæt him el-ðeodge
 Kyningas cyðdon; wæs on Creacas hold,
 Gemunde þara ara and eald-rihta
 þe his eldran mid him ahton longe,
 Lufan and lissa. Angan þa listum ymbe
 ðencean þearflice hu he ðider meahte
 Creacas oncerran, þæt se casere eft
 Anwald ofer hi agan moste.
 Sende ærend-gewrit eald-hlafordum
 Degelice, and hi for drihtne bæd
 Ealdum treowum ðæt hi æft to him
 Comen on þa ceastre, lete Creca witan
 Rædan Rom-warum, rihtes wyrðe
 Lete þone leodscipe. Þa þa lare ongeat
 Deodric Amuling and þone þegn oferfeng,
 Heht fæstlice folc-gesiðas
 Healdon þone here-rinc. Wæs him hreoh sefa,
 Ege from tham eorle. He hine inne heht
 On carcernes cluster belucan.

He [Boethius] bore in mind each of the evil and the contempt that the foreign kings showed them. He was loyal to the Greeks. He remembered the honours and ancient rights as well as the love and the favours which his predecessors had entertained for a long time. Then

he started to consider carefully how it was possible for him to bring back the Greeks to the city and let the emperor have rule over them again. Secretly, he sent a letter to his former lords, insisting that they should return to the empire and that the Greeks should rule Romans and that the Romans should be allowed to have their due rights. Then Theodoric Amaling heard about this and seized his warrior. His mind was troubled, he was afraid of the nobleman. He ordered him to be imprisoned (Meter 1, 54–84).

Although by medieval standards tyrannical rule was often excused as a deserved scourge for society's sin and a divinely instituted instrument of just punishment, Theodoric is actually the embodiment of injustice and irrational exercise of power. He is also evil by the standards maintained in secular heroic poetry, with which the audience of *Boethius* must have been familiar; Alfred himself was reported by Asser to have indulged in reading vernacular poetry in his youth. In *Beowulf*, for instance, Scyld Scefing rouses his neighbours' fear: "egsode eorlas" [terrifies princes] (1.6).²⁰ These princes, whom this ancestor of Hrothgar's terrifies, represent foreign nations rather than his own subjects; for the latter, he acts in the capacity of a protector. By these standards, Theodoric acts as an abusive tyrant who disregards justice and is, in effect, sharply contrasted to Boethius, who emerges as a man of principles even as he defies Theodoric's royal authority. Theodoric's tyranny is at its highest when he displays the utmost disregard for the spiritual authority of Rome, as not only does he usurp power, but also infects Rome with a heresy that had been held as particularly contemptible in Anglo-Saxon writings before Alfredian translations; David Pratt suggests that Theodoric's "description as an 'Arian heretic' may depend on the *Liber Pontificalis* or *Bedes Martylogy*".²¹

The proem provides a cultural context for understanding the Old English *Boethius* as a political treatise that is not merely a didactic monastic reflection on the limitations of kingship, but, first and foremost, one that contests secular notions of legitimacy of royal power in the very terms that Rita Copeland locates in medieval practices of vernacular translation. The Old English *Boethius* supplies a programme of *correctio* that rivals the myth of origins, the primal factor in determining the legitimacy of rule. True kingship, in *Boethius*, is achieved through the cultivation of virtue rather than contesting legitimacy to power through inventing and perpetuating a myth of origins. Exercise of power in *Boethius* is a function of exercising wisdom. The prerequisite for the ruler's successful management of his subjects is the rule over himself. Alfred

20 The quotation is taken from R. D Fulk, Robert E. Bjork, John D. Niles, eds., *Klaeber's Beowulf*, the fourth edition (Toronto: University of Toronto Press, 2008). The translation from Old English to modern English is mine.

21 Pratt, *The Political Thought*, 282.

turns the commonplace into an important ideological statement. “Se anwald ne deð awiht godes, /gif se wel nele þe his geweald hafað” [power does not give one anything good if a person who has it does not have a good will] (Meter 9, 62–63). Kingly authority does not only derive from military prowess (which was quite essential in times of Viking invasion and the formation of the Viking kingdom of York). Kingship derives its authority from self-knowledge that makes possible the cultivation of four cardinal virtues.²² Alfred makes these virtues synonymous with wisdom, as the personified wisdom with whom Boethius discourses embodies them: “Swa swa wisdom is se hehsta cræft and he hæfð on him feower oðre cræftas; þara is an wærscipe, oðer gemetgung, ðridde is ellen, feorðe rihtwisnes” [So wisdom is the highest virtue and it has within it four other virtues: one of those is prudence, the second temperance, the third fortitude, the fourth justice] (Prose 14, p. 160). Possession of these virtues endows the individual with self-control: “Se þe wille anwald agon ðonne sceal he ærest tilian /þæt he his selfes on sefan age /anwald innan, þy læs he æfre sie his unþeawum eall underðyded” [he who wishes have power must first strive to control his own “ (Meter 16, 1–3).

While the model of good kingship provided by the Old English *Boethius* is a vernacular addition to the source text, the Alfredian adaptation reinforces a hectoring denunciation of the worldly power as inherently corrupted. It is notable, however, that the notion of power in the Old English *Boethius* comes under scrutiny from the broad focus that the adaptation provides on the notion of *cræft*. Nicole Guenther Discenza argues that the Alfredian notion of *craft* found in the Old English *Boethius* carries the meaning of virtue and locates in this word “a shift from the accepted meanings”, as “Alfred not only uses it in the sense of spiritual or mental excellence more than any other extant writer, he also uses it specifically to mean virtue”.²³ Discenza makes a case that “Alfred unites the concept of power, skill, and virtue in one word, thus underscoring one of the main themes of the text linguistically”.²⁴

This word, as shall be argued here, makes for an important juxtaposition, *craft* being thrown into sharp relief against *anwald*. The political theme of *Boethius* is

22 As the four cardinal virtues are absent from Boethius’s *Consolatio Philosophae*, Paul Szarmach studies possible sources for the theme in Old English *Boethius* and argues persuasively that the Old English author is likely to have worked independently from either commentaries on *Consolatio*, many of which call up the Christian idea of cardinal virtues, or from a substantial body of early medieval texts, whether insular or continental, in which they are called up. Paul Szarmach, “Alfred’s *Boethius* and the Four Cardinal Virtues” in: *Alfred the Wise: Studies in Honour of Janet Bately on the Occasion of her Sixty-Fifth Birthday*, eds. Jane Roberts, Janet L. Nelson (Cambridge: D. S. Brewer, 1997), 233.

23 Discenza, *The King’s English*, 108–109.

24 *Ibidem*, 112.

that cultivation of self is a remedy against the corruptive nature of power. As "se eorðlica anweald næfre ne sæwð þa cræftas as licð and gadrað unðeawas" [the earthly power never sows virtues, but gathers and amasses vices] (Prose 14, p. 156). *Æhta*, *weorþscipe*, *anwald*, *gielp*, *woruldlust* are five worldly felicities and power is included among them. Wisdom quotes Plato's opinion that "nan anweald nære riht butan rihtum þeawum" [no power would be right without right virtues] (Prose 3, p. 16). Meter 4 records *Mod*'s lament over worldly injustice that privileges the wicked: *Sittap yfele men giond eorþ-ricu /on heah-setlum, halige trhiccap /under heora fotum* [Throughout earthly kingdoms the wickedest sit on high thrones, trample the holy under their feet] (Meter 4, 37–39). *Mod* contradicts Wisdom's consolation that there is no rule without virtue, pinpointing that "Unrihtwise eallum tidum /habbað on hospe þa þe him sindon /rihtes wisran, rices wyrðran" [At all times the unjust hold in contempt those who are wiser about justice than they are, and more worthy of power] (Meter 4, 43–45). The theme of the corruptive nature of power and worldly honour is picked up again in Prose 8 and Meter 9. Wisdom associates power with *ofermod* [pride] (Prose 8, p. 84). Wisdom reiterates an argument that he earlier used in connection to wealth: "Forþæm the se anwald næfre ne bið good buton se good sie þe hine hæbbe" [Power is never good unless the person who has it is good] (Prose 8, p. 84). Earthly power inculcates vices rather than virtues in the mind (Prose 14, p. 156). *Anwald*, worldly authority is repudiated as corrupted by *libido dominandi*. Theodoric is not the only example of an emperor who fails to embody virtue. The pair of Nero and Seneca counterpoint Theodoric and Boethius (Prose 15, p. 170). It is notable that Alfred's *Boethius* represents temporal power as weak and prone to intellectual errors as well as moral lapses.

In conclusion, the major implication that emerges from the discussion of royal power in the Old English *Boethius* is that the text advances a model for the rectitude and Christian reform of kingship. It does so by contesting the traditional genealogy of royal power, supplanting it with an idea for an ethical origin of royalty. Theodoric is not presented by the Old English author as epitome of kingship worth emulation. Not only is his rule seen in *Boethius* as a travesty of how royal power should be exercised, but also it threatens the continuity of Rome's Christian *Romanitas*. Wisdom's critique of secular author relies on a model of kingship that is commensurate with the Christian idea of *translatio studii et imperii*. Through promoting cultivation of self rather than of the ancestral memory, the Old English *Boethius* formulates a programme of *correctio* for earthly rule and presents Alfred as king and teacher.

References

- Bately, Janet. *The Old English Orosius*. London: Oxford University Press, 1980.
- Bately, Janet. "Did King Alfred Actually Translate Anything". *Medium Aevum* 78 (2008), 2: 189–215.
- Brooks, Nicholas. *Anglo-Saxon Myths: State and Church 400–1066*. London and Rio Grande: The Hambledon Press, 2000.
- Carruthers, Bob. *The Anglo-Saxon Chronicle*. Barnsley: Pen and Sword Books Limited, 2013.
- Copeland, Rita. *Rhetoric, Hermeneutics, and Translation in the Middle Ages: Academic Traditions and Vernacular Texts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Discenza, Nicole Guenther. "The Paradox of Humility in the Alfredian Translation", *Studia Neophilologica* 75 (2003): 44–52.
- Discenza, Nicole Guenther. *The King's English: Strategies of Translation in the Old English Boethius*. New York: State University of New York Press, 2005.
- Discenza, Nicole Guenther. "Alfred the Great and the Anonymous Prose Proem to the Boethius." *The Journal of English and Germanic Philology* 107 (2008): 57–76.
- Fulk, R. D, Robert E. Bjork, John D. Niles, ed. *Klaeber's Beowulf*. The fourth edition. Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- Godden, Malcolm, Susan Irvine, red. *The Old English Boethius: An Edition of the Old English Versions of Boethius's De Consolatione Philosophae*. 2 vols. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- Godden, Malcolm, Susan Irvine, red. *Old English Boethius with Verse Prologues and Epilogues Associated with King Alfred*. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 2012.
- Harris, Stephen J. *Race and Ethnicity in Anglo-Saxon Literature*. New York and London: Routledge, 2003.
- Lerer, Seth. *Literacy and Power in Anglo-Saxon Literature*. Lincoln and London: University of Nebraska Press, 1991.
- Moisl, Hermann "Anglo-Saxon Royal Genealogies and Germanic Oral Tradition". *Journal of Medieval History* 7 (1981): 215–248.
- Pratt, David. *The Political Thought of King Alfred the Great*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Sedgefield, Walter John. *King Alfred's Old English version of Boethius De Consolatione Philosophae*. Oxford: Clarendon Press, 1899.
- Szarmach, Paul E. "Alfred's *Boethius* and the Four Cardinal Virtues". In: *Alfred the Wise: Studies in Honour of Janet Bately on the Occasion of her Sixty-Fifth Birthday*, eds. Jane Roberts, Janet L. Nelson. Cambridge: D. S. Brewer, 1997.
- Stanton, Robert. *The Culture of Translation in Anglo-Saxon England*. Cambridge: D.S. Brewer, 2002.
- Sweet, Henry. *An Anglo-Saxon Reader in Prose and Verse*. Oxford: Clarendon Press, 1888.

Summary

Wood, Michael. The Making of King Athelstan's Empire: an English Charlemagne. In: Patrick Wormald (ed.), *Ideal and Reality in Frankish and Anglo-Saxon Society* 1983, 250–272.

The purpose of the article is to elucidate the Old English *Boethius*, Old English translation of Boethius's *Consolation of Philosophy*, the translation of which is attributed to King Alfred the Great (849–899 A.D.). The article provides a special focus on the versified proem to the prosometric version of *Boethius*. The proem, arguably, represents a view of Ostrogothic Kingdom of Theodoric that counters the notion of Germanic myth of origin pervading Anglo-Saxon textual culture and the memory of Theodoric as Germanic ruler of Rome that is evident in Old English poetic tradition. The Old English *Boethius*, arguably, contests the established tradition to promote a Christian grooming of the Anglo-Saxon notion kingship in keeping with the Alfredian programme of cultural reform.

Keywords: The Old English *Boethius*, Alfred the Great, Old English literature, Early Medieval Literature, English Literature

KRÓLESTWO OSTROGOTÓW W STARO-ANGIELSKIM PRZEKŁADZIE
O POCIESZENIU, JAKIE DAJE FILOZOFIA BOECJUSZA A GERMAŃSKI MIT
O POCODZENIU W ANGLO-SASKIEJ ANGLII

Streszczenie

Celem tego artykułu jest omówienie staro-angielskiego przekładu traktatu Boecjusza *O pocieszeniu, jakie daje filozofia*. Jego staro-angielski przekład jest przypisywany królowi Alfredowi Wielkiemu (849–899 A.D.). Artykuł poświęca szczególną uwagę wersyfikowanemu wstępowi do utworu w przekładzie staro-angielskim, w którym przedstawione zostały dzieje królestwa Ostrogotów za panowania Teodoryka Wielkiego z dynastii Amalów. Ten poetycki wstęp jest w całości inwencją staro-angielskiego tłumacza, a sposób przedstawienia Teodoryka i jego polityki kontestuje anglosaskie pojęcie o germańskich początkach narodu angielskiego a także historyczne przekazy o Teodoryku, germańskim władcy Rzymu, w poezji staro-angielskiej. Artykuł stawia tezę, że staro-angielski przekład traktatu kontestuje tradycję i uzupełnia ją o schrystianizowaną definicję władzy królewskiej, która jest zgodna z programem reformy kulturowej propagowanej przez Alfreda Wielkiego oraz jego następców.

Słowa kluczowe: staro-angielski przekład Boecjusza *O pocieszeniu, jakie daje filozofia*, Alfred Wielki, literatura staro-angielskiego, literatura średniowieczna, literatura angielska

LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

MACIEJ PIECZYŃSKI

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

ДУХОВНОСТЬ В ДРАМАТУРГИИ ИВАНА ВЫРЫПАЕВА

Философское течение постмодернизма сформировалось как результат предельно глубокого осознания кризиса традиционных ценностей. Естественным следствием ницшеанской смерти Бога становится провозглашённая Роланом Бартом смерть Автора. Потеря нравственных ориентиров и следующая за ней утрата доверия к авторитетам отражается на культуре в целом и литературе в частности. Причём, постмодернизм направлен не только на деконструкцию христианской идеи, но и на разрушение позитивистских представлений о природе человеческого знания, рационалистических обоснований феноменов действительности¹.

При общности эстетических принципов, русский постмодернизм всё-таки отличается от западного на идейном, содержательном уровне. Это отчётливо видно в отношении к религии и политике. Как справедливо замечает Марк Липовецкий, русский постмодернизм рождён безысходным переживанием тупика советской цивилизации². Атеизм был официальной доктриной в СССР. Однако коммунизм, вытесняя православную идею, сам выродился в новую квази-религию. Культ личности пришёл на смену культу святых. «Как вся наша культура, как все наше общество, искусство наше – насквозь телеологично. Оно подчинено высшему назначению и этим облагорожено. Все мы живем в конечном счете лишь для того, чтобы побыстрее наступил Коммунизм» – так объяснял смысл соцреализма в искусстве и советской

1 Ирина Скоропанова, *Русская постмодернистская литература* (Москва: Издательство Флинта, 2001), 12.

2 Марк Липовецкий, *Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики* (Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1997), 306.

идеи в обществе Абрам Терц³. Коммунистическая телеологичность вытеснила христианскую телеологичность. Михаил Эпштейн, в свою очередь, усматривает в советском атеизме парадокс религиозности. «Сумерки богов» на Западе, отмечает философ, связаны с секуляризацией, сознательным, постепенным, эволюционным ограничением влияния христианства. Зато в результате наглой, принудительной, агрессивной атеизации в пореволюционной России религиозное сознание подавляется и вытесняется в сферу бессознательного, вместо выбывших оттуда, прекрасно осознанных и возведенных в идейную доктрину низовых импульсов ненависти, жестокости и уничтожения⁴.

В результате искусственной борьбы с религией коммунистическая система попала в стилистическую зависимость от своего противника, напоминая, таким образом, ницшеанского Заратустру, тон антихристианских притч которого во многом задан библейскими книгами. Беспощадный, лишённый сомнений атеизм оказался верой, религией вывернутой на изнанку. С другой стороны, духовность, насильственно вытесненная в подсознание, не перестала влиять на культуру. Однако, крушение коммунизма не означало автоматического восстановления христианской идеи как официальной, доминирующей в обществе. Если на Западе, как уже было упомянуто, значение религии снизилось естественным путём, уступив место другим ценностям, во главе с соединяющим эти ценности плюрализмом, то в постсоветской России после «смерти богов» не сформировалась ни одна новая авторитетная идея. Русская культура осталась в диалоге с коммунистическим и православным прошлым, не указывая на новые цели, формированию которых частично помешала пришедшая с Запада потребительская поп-культура. Как отмечает Ирина Скоропанова, произведения восточной модификации постмодернизма более политизированы, так как включают в себя в качестве одного из деконструируемых дискурсов язык социалистического реализма, рассматриваемый как язык массового искусства, а специфически окрашивающим его компонентом является юродствование⁵. Как известно, безумие Христа ради никогда не было частью официальной доктрины православной Церкви, но всё-таки стало наиболее характерным элементом русской православной духовности, что исследователи объясняют

3 Абрам Терц, *Что такое социалистический реализм?* Анталогия самиздата, доступ 10.10.2015, <http://antology.igrunov.ru/authors/synyavsky/1059651903.html>.

4 Михаил Эпштейн, *Слово и молчание. Метафизика русской литературы* (Москва: «Высшая школа» 2006), 265

5 Скоропанова, *Русская*, 71.

«склонностью русского народа к таинственному и чудесному»⁶. Поэтому неудивительно, что именно путём юродствования постсоветский постмодернизм ведёт диалог со своей традицией, в поиске религиозности, искажённой атеистической доктриной и вытеснённой в подсознание. Но такое отношение к прошлому никогда не означает ни некритического повторения, ни беспощадного отрицания.

Характерным примером такого диалога с духовностью в современной русской культуре является творчество Ивана Вырыпаева. Драматург, театральный режиссёр и кинорежиссёр начинал свой творческий путь в провинциальном Иркутске, где в конце 90-х годов XX века шокировал публику постановкой собственной пьесы на табуированную тогда тему наркомании. Позже пьесы Вырыпаева ставились на сцене Театра.doc и театра Практика, в том числе в его собственной режиссуре. Делая ставку на игровой потенциал языка, он заставлял своих персонажей (следовательно, и актёров) говорить текст, вместо того, чтобы психологически воплощаться в его содержание. Одновременно, на тематическом уровне, его пьесы вступали в полемику с христианской доктриной, путём игры и пародии проверяя Фёдора Достоевского. Вырыпаев в своих текстах постепенно переходил от ницшеанской стилистики Заратустры к восточной философии. При этом постоянно оставался под влиянием постмодернистского плюрализма, словами своих персонажей проповедовал открытость к Другому и ко всему миру.

Тема Бога появляется уже в первой пьесе Вырыпаева – Сны – которую драматург написал в память о своих друзьях, умерших от героина. Автор намеревался поставить спектакль про наркоманию, но узнав, что такой пьесы тогда в России не было, сам её написал. Однако драма вовсе не является документальным представлением этой социальной проблемы. Само заглавие подчёркивает условность, метафоричность содержания. На интерес скорее к внутренним переживаниям, чем к поверхностному, натуралистическому эпатажу темой указывает уже вводная ремарка «Действие пьесы происходит у вас». Текст разделён на 6 частей, заглавия которых отсылают к абстрактным идеям, обсуждаемым персонажами. Одной из них является «Бог».

Девушка, у которой коричневые слюни. Думаете, где бог? Бог здесь. Бог это я, это вы. Даже моя бабушка бог. Правда она старая еле ноги волочит, но она пока тоже бог.

6 Иоанн Ковалевский, *Иоанн Ковалевский, Юродство о Христе и Христа ради юродивые восточной церкви: исторический очерк и жития сих подвижников благочестия* (Москва: Издательство книгопродавца А. Д. Спутина, 1902), доступ 10.07.2016, http://dugward.ru/library/kovalevskiy_ioann/ioann_kovalevskiy_yurodstvo.html.

Вот умрет и не будет богом, а будет просто покойником. Ищите бога в себе, пока вы не умерли, вот умрете, поздно будет. Зовите его, чтобы он вошел в вас.

(...) Парень, который все время мерз. Я думаю, бог – это кровь, обыкновенная кровь, которая течет у нас в жилах: христианская кровь, еврейская кровь, буддийская кровь – религии разные, а без крови никто не может обойтись, поэтому бог это кровь. У одного бог 1-ый положительный, у другого 2-ой отрицательный, а третьего зарезали, и бог из него вытек.

Девушка, которой снились сны. Бог это и свобода, и любовь, и красота⁷.

Как видно, персонажи в своих онирических видениях воображают себе Бога как некую жизнеутверждающую энергию, или вообще как стихию жизни. Искать его надо в своём внутреннем мире. Персонажи пьесы отождествляют сны с жизнью: «Я закрываю глаза и ищу выход, я ищу дверь, чтобы выйти. Нахожу, но она нарисована мелом на стене. А хотите, я укажу вам, где находятся настоящие двери? Открываю секрет – настоящие двери находятся везде, их нет только в аду (...) Потому что в аду не бывает снов». Эта реплика принадлежит главной героине – Девушке, которой снились сны (ДК), то есть в чьём сознании разыгрывается весь сюжет. Персонажи её снов погибли от наркотиков и попали в ад, так как ошибочно пытались открыть настоящую жизнь через искусственный выход, то есть, доверяя иллюзии. Тем временем, как говорит ДК, настоящую дверь можно найти везде, только не в аду. «Жизнь это сны», значит это богатство внутреннего мира, свободного от власти дурной привычки, ибо жизнь это Бог, а Бог это свобода, любовь – ценности, физиологической метафорой которых является кровь.

В следующих текстах Вырыпаева, касающихся проблемы духовности, можно проследить разного рода попытки разрушения бинарных оппозиций, переосмысления догм, деконструкции функционирующих правил. Действие пьесы Город, где я происходит в «волшебном» Иркутске. Кстати, место в географическом смысле не имеет тут никакого глубокого значения. Главный персонаж и одновременно повествователь по имени Житель, утверждает: «А мой город особенный, волшебный, потому что это город, где я» (уместным кажется считать его *porte parole* жившего тогда в Иркутске автора, тем более, что именно Житель на метатекстуальном уровне рассказывает сюжет). Итак, похоже как и в случае Снов, в центре художественного внимания здесь находится человек, он важнее среды, в которой функционирует, важнее места, в котором пребывает.

⁷ Иван Вырыпаев, Сны, досуп 3.09.2015, http://www.theatre-library.ru/files/v/vyrypaev/vyrypaev_1.htm.

Так или иначе, столицу Восточной Сибири посещают два ангела с целью найти контрапункт, то есть некую противоположность, бинарную оппозицию. Причём, в волшебном городе, переполненном счастьем и любовью (пусть абсурдно, местами гротескно представленной, божии посланники, парадоксально, надеются отыскать скорее отрицательные чувства и явления. Исключением является живой Мертвец, гуляющий по улицам города, то есть жизнь становится контрапунктом смерти. Однако данный персонаж не намеревался служить примером, подтверждающим бинарное видение мира. «Причиной его смерти был Бог».

МЕРТВЕЦ. Мне все нравилось, все. И цветы нравились, и еще мне, знаете, нравились карусели в парке. Я всем был доволен, всем. Но он довел меня до полного отрицания и цветов, и каруселей, и всего. Он ведь считает меня мертвецом.

ЖИТЕЛЬ. Бог?

МЕРТВЕЦ. Да. Он распустил слух, будто я умер, и все поверили ему⁸.

Смерть изображается как условное явление, вне физиологического контекста. С другой стороны, здесь пародируется теистическое убеждение в том, что Бог влияет на мир, ставится также под сомнение также созидательная мощь божьего Слова. Наконец, деконструируется бинарная оппозиция жизнь-смерть, ибо, согласно Ницше, «живущее есть лишь род мертвого, и притом весьма редкий род»⁹. К этой фразе, несомненно, отсылает следующий обмен репликами:

1 АНГЕЛ. Но тебя ведь нет в живых.

МЕРТВЕЦ. Да, но с другой стороны, всех живых уже нет в мертвых¹⁰.

Исчезают границы, исчерпываются причины для конфликта, который мог бы разделить мир на две противоположные стороны. «Волшебный город Иркутск» можно понимать как метафору вырыпаевского творчества, в котором мир ценностей обретает условный онтологический статус, лишённый чётких нравственных ориентиров, зато переполненный абсурдом, дистанцией к «вечным идеям» и авторской иронией. В такой художественной действительности контрапункта нет, но вся суть в его бесконечных поисках.

8 Иван Вырыпаев, *Город, где я*, доступ 12.12.2012, http://www.theatre-library.ru/files/v/vyrypaev/vyrypaev_2.html.

9 Фридрих Ницше, *Веселая наука*, перевод К.А. Свасьяна, доступ 10.10.2010, <http://www.nietzsche.ru/works/main-works/svasian/?curPos=1>.

10 Иван Вырыпаев, *Город*.

Зато, безусловно, на контрапункте определённых идей построена христианская мораль. Наиболее исчерпывающим изложением её правил является текст Нагорной Проповеди, как дополняющий комментарий к Декалогу. Цитаты из данного текста послужили точкой отсчёта для драмы Кислород Ивана Вырыпаева. Два главных героя – Он и Она – рассказывают истории, содержание которых является отрицательным ответом на вопрос «как в современном мире работает христианская мораль». Слова Нагорной проповеди или не слушают, потому что они произносятся механично, без комментариев, не задумываясь над смыслом, или не слышны, так как их заглушает массовая культура. Такова, кажется, ситуация постсоветского общества. Язык религии, нравственности звучит громко и фальшиво, как коммунистические лозунги, или, долго заглушаемый советской пропагандой, с трудом пробивается из глубины подсознания в довольно извращённом виде. Почти первобытная (поэтому представленная физиологической метафорой поглощения кислорода) жажда полузабытой духовности ведёт к тому, что религиозный статус обретает всё, что движет всякими поступками человека:

ОНА: И любишь, и ненавидишь, и убиваешь, только, ради главного на земле.

ОН: И обвиняешь, и клеветешь, и мучаешь, ради главного, из-за чего же еще?

ОНА: И героин пускаешь по венам, и посещаешь концерты Баха, и слепого переводишь через дорогу – все для главного¹¹.

Итак, Он и Она ставят диагноз, согласно которому жажда духовного не имеет ничего общего с христианской моралью, остается вне бинарных оппозиций, вне Добра и Зла. Вырыпаевские персонажи, осмеивая устаревшие догмы, построенные на Декалоге и Нагорной Проповеди, признаются, что для них лично такой главной ценностью является совесть, но она, кстати, отсутствует у современных людей, судьбы которых рассказывают Он и Она. В последних словах пьесы они переосмысливают одно из важнейших христианских правил, проповедуя: «По дереву судите о плодах его. Аминь». Следовательно, объектом нравственной оценки становится человек как таковой, независимо от его поступков, он обретает статус самостоятельной, ничем не обусловленной ценности. Зато, если толковать дерево как Бога, плодами которого являются люди, тогда вырыпаевская парафраза означает, что человеку следует придать божественный статус, ибо человек создан по Его образу и подобию.

¹¹ Иван Вырыпаев, *Иван Вырыпаев, Кислород*, доступ 21.07. 2011, <http://www.vyrypaev.ru/piess/11.html>.

Этот гуманистический подход к религии является идейной основой пьесы *Бытие 2*. Как подсказывает уже заглавие, мы имеем дело с современной реинтерпретацией первой книги Ветхого Завета. Жена Лота, которую Бог наказал за неповиновение, у Вырыпаева играет роль защитника религиозного сознания, который спорит с Богом-атеистом. Тот последний отрицает существование какого-нибудь духовного мира. «Нет никакого Бога, я это тебе говорю – бог твой», – утверждает, называя при этом дух «слабым утешением для слабых людей». Жена Лота упорно повторяет:

ЖЕНА ЛОТА.

Я же знаю, что есть чтото еще.

Во всем, во всем, что нас окружает, есть чтото еще,

Кроме того, что мы видим¹².

Вырыпаев снова конструирует мир, в котором религиозное сознание важнее теологии, первобытная жажда важнее аксиологии и наконец вопросы важнее ответов. Любопытство Жены Лота, которая в Книге Бытия обернулась, чтобы посмотреть на разрушенный город Содом, а в пьесе *Бытие 2* верит в существование сверхъестественного пространства, в такой картине мира является большой ценностью, поскольку человек должен созидать, преобразовывать, активно развиваться, искать божественного, вместо того, чтобы только соблюдать устаревшие правила. Однако поиск Бога вне этих правил ведёт также к жестокости. Той самой жестокости, которую советская культура из глубины бессознательного выдвинула на поверхность идеологического дикурса и общественной, политической практики. Реабилитация первобытной энергии, не обузданной никакой работающей системой ценностей, уже в *Кислороде* была показана как одна из причин нравственной релятивизации. Зато в пьесе *Июль* шестидесятилетний людоед по имени Пётр мучительно убивает священника не для того, чтобы удовлетворить свою «жажду главного». Это своеобразный акт альтруизма, ибо Пётр верит, что таким способом поможет отцу Михаилу попасть в Рай. В монастырь убийца тоже пришёл неслучайно. Он намеревался посетить психиатрическую больницу, а увидев копулу святыни, решил добратсья до неё, ибо «именно там, в церкви христовой, люди как никакие другие, должны знать, где у них в городе находится дурдом». Сравнение сумасшествия с православием отылает к упомянутой идее юродствования. В постсоветском, постмодернистском мире после смерти богов именно мистическая, лишённая доктринальных

12 Иван Вырыпаев, *Бытие 2*, доступ 06.06.2015, <http://www.vyrypaev.ru/scenariy/22.html>.

ограничений стихия «безумия Христа ради» сильнее воздействует на первобытные инстинкты чем устаревшие правила.

Как и в других текстах Вырыпаева, так и здесь грешник не испытывает угрызений совести, у него нет покаяния, не приходит и наказание. Пётр, никак не жалея о своих поступках, попадает в Рай, куда провожают его сыновья – дежурные из Архангельска, то есть ангелы хранители. Драматург в своих интервью признаётся, что его творчество – это полемический диалог с христианской идеей Фёдора Достоевского: «Между нами пропасть! Я сторонник позитивного, светлого искусства, считаю, что искусство должно будить в человеке невероятную радость, красоту ощущения»¹³.

Перечисленные выше пьесы на идейном уровне содержат в себе диагноз духовному состоянию постсоветского общества, в более или менее универсальном контексте. Христианская мораль уже не воспринимается, библейские заповеди либо устарели, либо вытеснены потребительской, массовой культурой, лишённой традиционных, нравственных ориентиров. Единственное, что осталось после крушения религии, это полусознанная жажда обрести что-то главное в жизни. Человек ищет не пути к Богу, не возвращения к религиозному институту – Церкви, но ищет «чего-то ещё», что существует, кроме того, что существует. И это кажется ему важнее некритичного подражания уходящей в прошлое традиции.

В следующих своих пьесах на тему Бога и религии Вырыпаев уже, вместо того, чтобы деконструировать христианскую мораль и её современное восприятие, пытается выстроить собственную идею духовности. Она во многом опирается, с одной стороны, на философию постмодернизма, с другой стороны – на дальневосточные концепции, которыми увлекается русский драматург. В пьесе *UFO* рассматривается тема богоявления. Вводная ремарка информирует нас: «Спектакль начинается с того, что зрителям становится известно содержание письма», в котором якобы Иван Вырыпаев подробно описывает творческий процесс. Драматург намеревался снять фильм на документальной основе разговоров с людьми, которые имели контакт с НЛО. Но не смог заинтересовать кинопродюсеров, и поэтому решил переделать сценарий в пьесу. Она состоит из монологов людей, переживших встречи с инопланетянами.

13 Maciej Pieczyński, *Kaplan w świątyni rosyjskiego teatru*, Teatralia, dostęp 10.10.2011, http://www.teatralia.com.pl/artykuly/2012/luty_2012/060212_kwsr.php.

Emily Wenser, рассказывая о своём контакте с НЛО, призналась в том, что это необычное событие напомнило ей йогу, хотя она не в состоянии описать точного эффекта. «Это» произошло с ней совершенно неожиданно, вдруг:

Это как укол какой-то... это по всему телу сразу прошло (...) Я вдруг поняла, что сейчас, вот в эту самую секунду я как-то ощутила, не подумала даже, не головой, понимаете, а как-то всей собой и очень быстро, сразу, мгновенно, я как-то поняла, что вот сейчас со мной происходит что-то самое важное в моей жизни¹⁴.

Все высказывания похожи друг на друга. Ни один персонаж не приводит деталей контактов с НЛО. Нет описания внешности инопланетян, мы ничего не знаем о причинах их появления в жизни этих конкретных людей. Зато, как видно уже из приведенного фрагмента, очень чётко описываются чувства, которые переживают герои. Для каждого из них встреча с НЛО является моментом, который меняет не столько жизнь (так как внешне ничего не происходит), сколько мироощущение, способ восприятия, понимания жизни:

Мне никогда, никогда ни под какими наркотиками, ни под чем не было так хорошо. Было так тихо. Была полная, самая настоящая тишина. Тишина, в которой мне было очень, очень хорошо. Потому что я как бы и сам был этой тишиной (...) И вот я понял тогда, что вся наша проблема в том, что мы постоянно шумим. Мы издаем много шума. Мы говорим, спорим, мы думаем, у нас в голове куча мыслей, и всё время шум, мы всё время в этом шуме. И мы никогда не бываем в тишине (...) Вот говорят, человек произошел от обезьяны, а я понял, что человек произошел из тишины. Все на свете происходит из этой тишины, тишина – основа всего (...) И я сейчас думаю, что если бы мы каждый день находились в этой тишине хотя бы и по минуте, то мир вообще был бы другим (...) Я теперь, кстати, каждое утро медитирую, сижу вот так минут по двадцать и слушаю тишину¹⁵.

В высказываниях персонажей, описывающих состояние в момент и после встречи, общей точкой является чувство спокойствия и глубокой рефлексии над собой и окружающим миром. Все они приходят к примерно одинаковым выводам – нужно быть открытым, говорить всегда правду, зато большой ценностью, кроме тишины и спокойствия, является простота, ибо вся сложность мира у нас в голове. При этом герои начинают отрицать существование собственного «я». В результате встречи с неведомым, каждый из них осознаёт

14 Иван Вырыпаев, *UFO*, доступ 08.05.2015, <http://www.rulit.me/books/ufo-read-411428-17.html>.

15 Ibidem.

себя лишь имманентной частью мира, утверждая, что до этого события считал себя слишком важным. Исчезновение «я», пустота, простота, тишина – все эти явления отсылают к буддийскому мировосприятию. «Все явления пусты, не имеют самостоятельного независимого самобытия» – говорится в сутрах праджняпарамиты¹⁶. Шуньята (санскр. «пустота») означает отсутствие постоянного «я» в личности и у явлений. В постмодернистской русской литературе это центральное понятие учения махаяны появилось уже в творчестве Виктора Пелевина, который, как и Вырыпаев, увлекается восточной философией. Прозаик гордится тем, что Александр Генис назвал его автором «первого русского дзен-буддийского романа»¹⁷. Критик имел в виду роман Чапаев и Пустота. Легендарный командир Чапаев отождествляется здесь с Буддой, зато фамилия его ученика, Петра Пустоты, оказывается формально-содержательным образом (и способом) выражения постмодернистско-фукианской (или буддийской) философии пустоты¹⁸.

Несомненно, может удивлять, что встреча с НЛО вызывает у людей почти одинаковые духовные переживания. В своей авторской подсказке для театрального режиссёра Вырыпаев пишет:

И я очень надеюсь, что при работе над спектаклем актёры будут с уважением относиться к людям, о которых они будут рассказывать, потому что на самом деле это ведь совсем не важно, встречались все эти люди с инопланетянами или это только их вымысел. Это не важно. Потому что важно на самом деле лишь то, что человек, живущий на планете Земля, хочет поделиться с другими людьми своими самыми сокровенными взглядами на жизнь¹⁹.

Следовательно, как и в предыдущих пьесах, также в *UFO* Вырыпаев подчёркивает, что смысл, идея или образ внутренних переживаний или размышлений персонажей важнее событий, поскольку сюжет разыгрывается в слове, на уровне языка. Однако, документальная драма должна всё-таки отсылать к действительности, хотя бы в смысле правдивости того, о чём говорят персонажи. Пьесы, написанные техникой вербатим, построены, как и *UFO* (и как большинство вырыпаевских драм), на монологах, однако их тексты, как правило, воз-

16 Евгений Торчинов, *Учение о «я» и личности в классическом индийском буддизме*, доступ 12.07.2016, http://psylib.org.ua/books/_torch01.htm.

17 Ольга Богданова, Сергей Кибальник, Людмила Сарфонова, *Литературные стратегии Виктора Пелевина*, (Санкт-Петербург: Издательство «Петропролис», 2008), 132.

18 Ibidem, 127.

19 Иван Вырыпаев, *UFO*.

никают из разговоров с реальными людьми, живущими в определённой среде (бомжи, ветераны, проститутки), что и позволяет думать, что их высказывания более или менее описывают их быт. Зато у Вырыпаева, оказывается, документ это всего лишь авторская маска. Последний монолог в *UFO* принадлежит Виктору, русскому олигарху, у которого якобы драматург попросил денег, чтобы снять фильм про НЛО. Виктор рассказывает, что Вырыпаев придумал все свидетельства якобы реальных людей. Ведь, как утверждает драматург, реальность это не состоявшиеся события, но их восприятие. Идейное начало пьесы тогда перекликается с известной фразой Ницше «фактов не существует, есть лишь интерпретации фактов», которую следует считать основополагающей для постмодернистской онтологии. Действительность подменяется культурой, то есть симуляцией действительности. Согласно Жану Бодрийеру, реальное подменяется знаками реального, референция искусственно воскрешается в системе знаков, «материале ещё более гибком, чем смысл»²⁰. Виктор, утверждая, что свидетели НЛО придуманы автором, добавляет, что он сам также не существует, потому что его единственной реальностью является данная пьеса, так как он всего лишь литературный персонаж. Он отрицает также существование актёра, играющего его роль, ибо актёр унижает своё «я», говоря не собственным голосом. Автор также оказывается нереальным, ведь он выступает как персонаж собственной пьесы, онтологически остаётся в мире ридуманного произведения. Наконец, даже зрителей спектакля, как непосредственных соучастников всей этой истории, можно считать симулякрами. Единственной, настоящей реальностью оказывается молчание. Все знаки, слова, тексты, произведения, вся культура является симуляцией. «Я» как субъект исчезает. После смерти Бога, автора, метафорически умирает также персонаж, актёр, человек. Остаётся пустота и тишина. Это утверждение перекликается с репликой Андрея, героя другой вырыпаевской пьесы, *Танца Дели*:

АНДРЕЙ. Сколько слов. Сколько вы все время произносите слов. Говорите, говорите. Одна идея сменяет другую, потом еще. И вы все говорите, говорите. Столько слов. Столько слов. Вот в чем истинное преимущество танца над всеми – в молчании.

Пауза.

АНДРЕЙ. *В начале было молчание, и молчание было у Бога, и молчание было Бог*²¹.

20 Жан Бодрийер, *Симулякры и симуляция*, перевод О.А. Печенкина (Тула: Тульский полиграфист, 2013), 18.

21 Иван Вырыпаев, *Танец Дели*, доступ 05.04.2016, <http://www.kamerata.ru/pages/page832.html>.

Михаил Эпштейн считает молчание категорией, определяющей метафизику русской культуры. Обращает внимание на тот факт, что на известной иконе Иоанна Богослова этот больше других связанный с православием евангелист левой рукой раскрывает книгу с текстом «В начале было Слово...», в то время как его правая рука поднесена к его собственным устам и как бы налагает на них знак молчания, прикрывает печатью неизречимости²². «Именно потому, что Слово было Бог, оно должно произноситься в молчании», утверждает Эпштейн. Также в пьесах Вырыпаева язык является шумом, иллюзией, игрой, а самое главное остаётся в тишине, замалчивается. Данный способ восприятия мира и культуры вписывается в специфику русской духовности, которую Эпштейн описывает термином «отрицательное богословие», усматривая при этом сильные влияния культуры и философии Дальнего Востока. Это связано с апофатизмом, то есть убеждением о непознаваемости Бога как чего-то сверхлогичного, сверхрационального. Он не существует в том смысле, в каком существует какой-нибудь видимый предмет. Если этот мир есть, значит – Бога нет. Здесь появляется угроза атеизма, но с другой стороны, ведь также юродствование означало скорее чувственное, нежели умственное восприятие божественного. И это сближает православную духовность с индуистской религиозностью. «Почему же отрицательное богословие теснее всего, хотя и не исключительно, связано с восточной ветвью христианства? Быть может, по той же причине, по какой на Востоке вообще процветают религии отрицательной бесконечности, представляемой через «не» – нирвана в буддизме, дао в даосизме»²³. Хотя среди персонажей *UFO* жители разных стран, особенно западных, всё-таки следует их высказывания анализировать, прежде всего, в контексте русской духовности, так как это всего лишь инструменты для того, чтобы прозвучала вырыпаевская идея, которую невозможно рассматривать вне постсоветской культуры. Однако, тяжело отказать этой идее в некой универсальности, связанной с влиянием философии постмодернизма. Одна из героинь встретила НЛО вместе с незнакомым ей мужчиной.

Я вдруг поняла, что вот он мужчина, вот я женщина, мы живем на этой планете. Мы живем в этом космосе. Мы друзья. Он мусульманин, я атеистка, но мы оба в полной безопасности. Но он, видимо, думал совсем по-другому, не так, как я²⁴.

22 Эпштейн, *Слово*, 269.

23 Ibidem, 272.

24 Вырыпаев, *UFO*.

Итак, постмодернистский плюрализм и универсальность, отменяющие культурные границы, уже пробиваются как важные идеи, но они ещё не решают об идейном направлении пьесы. Так или иначе, НЛО в монологах персонажей, безусловно, сакрализуется, встречи с инопланетянами ассоциируются с богоявлением, так как оказываются исходной точкой духовного пробуждения. Однако, поскольку Бог не появляется, а вместо того исчезает человек как личность, как субъект существования, растворяясь в бумажном мире культуры (ведь истории людей придуманы, так что не надо искать тут глубокого психологического или социального анализа), можно предполагать, что вместо богоявления имеем дело с самоотрицанием – Бога, человека, культуры, литературы, с исчезновением отдельного субъекта, способного сказать «я».

В своих собственных высказываниях Вырыпаев определяет жизнь как постоянный процесс. Такое мировосприятие отражается в пьесе *UFO* в монологе Джоанны Харис, американской католички, которая поиск смысла всего определила как путь домой.

Рай или смерть это всего лишь только концепции. А путь это когда ты ясно понимаешь, что ты идешь домой. Я не знаю, как выглядит мой дом. Я Христианка и я верю, что мой дом это Бог, это Иисус. Но вот тогда (...) я поняла, что Бог, Иисус, истина, рай это все только слова, это все еще не означает, что ты идешь по пути (...) путь это такая, знаете, узкая тропинка, которая ведет тебя сквозь весь этот холодный космос²⁵.

Это тот же активный, созидающий подход к религии, который своим поведением представляла вырыпаевская Жена Лота, только уже более осознанный, продуманный. Поскольку героиня пьесы *Бытие 2* отчаянно искала идею, постольку американка её нашла, однако не в виде догмы (деконструированной в текстах Вырыпаева), только в виде не останавливающегося процесса. Отсутствует целенаправленный, логически построенный Логос, поэтому имеем дело не с идеологией, но с идеей. Вместо вопросов начали появляться ответы, пусть ещё несмело сформированы, так как изъяснительное склонение всё ещё вызывает сомнения.

Как уже было упомянуто, несомненно важным, хотя не единственным, источником этих ответов является восточная философия. Её влияние непосредственно проявляется в пьесе *Dreamworks*. Главные герои, американцы, представители среднего класса, встречаются каждую субботу, чтобы «покурить

25 Ibidem.

марихуану, понюхать кокаин и поговорить о буддизме». Но когда Лама Джон поучает о том, что «всё есть пустота», один из персонажей, Фрэнк критикует своих друзей за то, что их меньше интересует окружающий мир и проблемы реальных людей, чем восточная философия. Таким образом, он разоблачает поверхностный характер религиозных увлечений людей Запада, которые поддаются своеобразной «моде на духовность». На тему этого явления в одном из интервью высказался Вырыпаев:

люди начинают гуманизировать духовность, и духовность становится релаксом. Что такое релакс? Фитнес. Что такое фитнес? Йога (...) Все мы устаём, поэтому хорошо бы после работы помедитировать (...) Мы все, абсолютно все, хотим стать духовными, но не знаем, как к этому прийти. И тогда внутреннее подменяем внешним: считаем, что если сходили в церковь, то стали духовными, если слетали в Тибет и познакомились с Ламой – тоже. И на этой духовной потребности создаётся духовный супермаркет. Сейчас в Москве учения можно встретить на каждом шагу. Любого Ламу можно за деньги организовать себе²⁶.

Буддизм для большинства персонажей пьесы является таким же развлечением, как марихуана или кокаин. Согласно восточной философии живут не те, кто о ней говорит субботним вечером при наркотиках, но те, кто проверяет её правила путём собственного опыта. Особенно Мэрил, умершая жена Дэвида, которая приходит к мужу то ли в виде призрака, то ли в его мечтах.

МЭРИЛ. Дэвид, в этом мире ничего бывает постоянным, здесь все меняется. Меняется каждое мгновение, только мы этого никогда не замечаем, вот в чем наша проблема. Мы привыкли считать и думать, что все вокруг неизменно, и мы строим на этом все наши жизни, мы пытаемся удержать то, к чему мы привыкаем и то, что для нас является вечно существующим. Но в этом мире, Дэвид, нет ничего вечно существующего, абсолютно ничего. Поэтому мы и страдаем, отсюда и все наши несчастья, что мы связываем наши жизни с тем, что кажется нам надежным и крепким, но оно все меняется и почва, на которой мы стояли как нам казалось очень твердо, начинает уходить из-под ног. Мы испытываем нестерпимую боль, когда рушатся наши дома из песка²⁷.

26 Иван Вырыпаев, *Я не верю в демократию*, доступ 10.03.2011, http://www.dp.ru/a/2009/08/04/Ivan_Viripaev_JA_ne_verju/.

27 Иван Вырыпаев, *Dreamworks*, (текст получен непосредственно у автора).

Непостоянство является имманентной чертой онтологии в пьесах Вырыпаева, как на идейном, так и на художественном уровне. Когда драматург отказывается от мимезиса, предпочитая метатекстуальное повествование, играя с концепцией фикции, исчезает условная граница между литературой и реальностью. Одновременно размывается граница между героем и повествователем или даже автором, между субъектом и объектом, Богом и человеком (особенно, когда Жена Лота защищает духовный мир преред скептицизмом Бога-атеиста). Когда герой пьесы *Иллюзии*, разочарованный нестабильностью действительности, спрашивает «ведь должно же быть какое-то постоянство в этом переменчивом космосе», вместо того, чтоб получить ответ, теряет жизнь. Но даже смерть не всегда подлежит постоянству, так как в других пьесах отрицается бинарное видение мира – меняются местами Добро и Зло, Жизнь и Смерть.

Своеобразная концепция духовности, на котрой строится идейное начало вырыпаевского творчества, наиболее непосредственно выражается в пьесе *Чему я научился у змеи*. Драматург посвящает данный текст своему сыну Петру, что, учитывая содержание, позволяет предполагать, будто выраженные здесь размышления совпадают с авторской позицией. Намёк на игру с дидактическим жанром появляется также в паратексте, который информирует, что пьеса предназначена для детей от 11 до 64 лет.

Как и в предыдущих своих текстах, драматург посредством ремарок внушает дистанцию, которая должна разделять текст от его исполнителя. Единственным действующим лицом данной монодрамы (как видно, снова имеем дело с формой монолога, которую использует Вырыпаев) является Актёр, читающий письмо Генриха Вальца, адресованное его сыну Питеру (то есть, именику Петра Вырыпаева). Это по существу проповедь, в которой автор (письма? пьесы?) излагает своё мировоззрение. На уровне композиции пьеса напоминает философский роман Фридриха Ницше *Так говорил Заратустра*. Письмо разделяется на части. Каждая из них это своего рода притча, в которой заглавие вынесена ценность или явление – тема текста – «О знании», «О любви», «О Тьме», «Об отце». Пьеса построена на афоризмах: «Человек, наполненный знаниями до краёв, уже не способен вместить в себя ничего нового (...) Поэтому, если ты хочешь учиться и узнавать, то будь как пустой стакан, в которой можно налить воды (...) Настоящее знание это ни идеи, ни теории, и ни научные открытия. Настоящее знание, это ты сам». Философская концепция, изложенная в письме отца сыну, вписывается в постмодернистскую идею разрушения бинарной оппозиции. Автор не противопоставляет себе понятий Добра и Зла. Зато проповедует: «Полноценной жизнью является лишь та жизнь, в которой и Тьма и Свет живут в гармонии и любви». С другой стороны, сопоставление этих двух

ценностей напоминает припев одной из композиций Кислорода, где персонажи повторяют: «только в субботу есть смысл, а вне субботы смысла нет, в субботу в сочетании с четвергом, а без этого сочетания всякий смысл теряет смысл». Таким образом, настоящей ценностью не является ни Добро, ни Зло, но присутствие этих двух категорий, следовательно, также и Божий День Субботу можно праздновать только благодаря этому, что существуют другие, обычные дни недели. Однако, такое мировосприятие не совпадает с христианской, по существу трансцендентной аксиологией, которая Сатану считает скорее контрапунктом, антитезой всего сущего, чем неотъемлемой, имманентной частью мира, с которой влиянием следует смириться. Поэтому вырыпаевские Тьма и Свет отсылают к восточному инь и ян – одной из концепций древнекитайской натурфилософии, согласно которой всё меняется, противоположности взаимодополняют друг друга, не может быть чёрного без белого и наоборот²⁸. С другой стороны, такое видение действительности напоминает также языческую, славянскую мифологию. Велес и Перун, или Чернобог и Белобог (позже в фольклоре отождествляемые с Сатаной и Иисусом) выступают как равноправные силы, которые вместе создают мир²⁹. Следовательно, Генрих внушает сыну религиозность имманентную, пантеистическую, вместо трансцендентной.

В письме открыто появляется тема Бога. Генрих в результате крушения корабля попал на необитаемый остров. Часто обращался к Богу с просьбой о помощи. Безуспешно. И только тогда, когда потерял уже всякую надежду на спасение и решил, что Бога нет, стал свидетелем своеобразного богоявления.

Я смотрел на океан и вдруг, со мной произошло нечто странное.

Вдруг, в одно мгновение, я ощутил все силу, всю мощь, всю красоту и главное, всю глубочайшую тайну этого огромного океана.

Я как будто бы понял весь океан целиком.

Я как будто бы слился с ним, стал с океаном одним целым.

Я смотрел на океан и по моему телу проходили потоки живой силы.

Я смотрел на океан и ощущал себя одной из его могучих волн.

Я ощущал, как внутри меня течет моя жизнь. Словом, я в первый раз в жизни, почувствовал себя по настоящему живым.

28 Алексей Маслов, *Китай: Укрощение драконов. Духовные поиски и сакпальный экстаз* (Москва: Алетея, 2003).

29 Aleksander Gieysztor, *Mitologia Słowian* (Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, 1982), 63.

И вот в эту самую минуту я очень ясно осознал, что Бог, это вовсе не старик с седой бородой на небесах, а Бог это жизнь наполняющая все вокруг³⁰.

Вышеуказанное свидетельство во многом напоминает монологи персонажей пьесы *UFO*. Сакрализация жизни как основы всего появилась уже в Снах. Именно к ней, а не к «старикку с длинной бородой» обращаются в молитвах люди всех религий. Следует отметить, что в случае Генриха на формальном уровне не исчезает «я». Но это не означает, что в данной пьесе воскрешается идея психологически обусловленной личности. Генрих, как *porte parole* автора, говорит только формально от своего имени, на самом деле излагая – наиболее непосредственно во всём творчестве Вырыпаева – идейное начало. Похоже, в Нагорной Проповеди Иисус также высказывался «Я вам говорю», на самом деле как Сын, посланный Отцом на землю, от Его имени. Но, конечно, проповедь Генриха с христианством не имеет ничего общего. Возвышенная Жизнь не является здесь аналогом Бога в трансцендентном понимании. Это опять-таки имманентная энергия, объединяющая всё сущее, «вне Добра и Зла», вне бинарного деления мира, ибо, как пишет сыну Генрих, «Даже наша с тобой смерть на самом деле тоже является частью той самой жизни». Наконец, в пьесе громко и декларативно воспевается ницшеанская философия жизнеутверждения, так как – проповедует Генрих – «Цель жизни в том, чтобы быть живым».

Творчество Ивана Вырыпаева формально вписывается в течение так называемой «новой драмы». Примерно, его пьеса *Кислород* многими критиками прочитывается как «манифест поколения» или просто – но по нашему убеждению, ошибочно – документальная драма о современной молодежи. Однако, учитывая как форму, так и идейное начало, следует заметить, что вырыпаевские тексты не совпадают с той интерпретацией «новой драмы», согласно которой она «пытается схватить сырую реальность времени», сделать «срочное фото». Автор *Снов* пародирует документальность, не использует техники вербатим, действия своих пьес всё чаще помещает в разных сторонах мира (характерно, что сюжет наиболее философской из них – *Чему я научился у змеи* – разыгрывается на необитаемом острове, а в роли *porte parole* автора выступает немец, который приходит к выводу, будто родиной каждого человека является не какая-либо страна, только планета Земля). Словом – стремится к универсальности. В отличие от многих новодрамовцев, не ведёт развёрнутого диалога ни с идеологией соцреализма, ни с конкретной литературной традицией. Исключением является Достоевский, но полемика с его творчеством касается,

30 Вырыпаев, *Чему я*.

прежде всего, образа христианской морали в произведениях автора Преступления и наказания. Вырыпаев строит собственный, художественно-духовный путь, однако не следует считать его проповедником некой синкретичной религии в духе Нью Эйдж. Религиозность всё же остаётся лишь темой, проблемой, над которой он задумывается в своём творчестве. Эстетика здесь важнее этики. Доказательством тому является факт, что во всех своих пьесах на тему духовности Вырыпаев пытается деконструировать также художественную иллюзию, условность мира, который описывает в репликах своих персонажей. Наркоманы из первой его пьесы существуют только во снах. Жестокий убийца, нарушающий Декалог в Кислороде, это всего лишь герой рассказа, который ведут персонажи пьесы. В Июле монолог людоеда принадлежит женщине, чтобы подчеркнуть дистанцию. Даже местами почти пафосная проповедь в пьесе Чему я наичился у змеи высказывается не Вырыпаевым (а ведь автор неоднократно включал свою фамилию в текст), но неким Генрихом, к этому ещё и посредством письма, которое читает кто-то другой. Теоретически, форма монолога, которой воспользуется драматург, могла бы послужить автору для того, чтобы от своего имени открыто высказать свой религиозный манифест, превращаясь из художника в идеолога. Однако такого не происходит. Зато, несомненно, можно отметить, что в своём творческом пути Вырыпаев перешёл эволюцию от нищезанской полемики с христианской моралью, через дерридовскую деконструкцию бинарных оппозиций к буддийскому отрицанию «я» и констатации о непостоянстве всего сущего. Эволюцию, не революцию, так как элементы всех этих концепций логично вытекают друг из друга. Полемицируя с христианским догматизмом и бинарным видением мира, признал смерть Бога, играя с иллюзией, приблизился к смерти Автора и Субъекта, результатом чего стало отрицание личности. Но оно не означает, что восточная философия в вырыпаевских текстах победила постмодернистские концепции. С одной стороны, как было уже отмечено словами Эпштейна, буддизм и православие объединяет принцип отрицания, молчания. С другой же, в одной из буддийских концепций «я» это только лишь имя для обозначения групп элементов действительности, что и напоминает постмодернистское убеждение о пустоте знака (кстати, в русской культуре это разоблачение нашло отражение в соц-арте и концептуализме). Таким образом, Вырыпаев от концепции текста-полемики, то есть знака отсылающего к диалогу, переходит к концепции молчания, то есть текста как пустого знака, который ни чего не означает. Мир есть текст, но смысл есть молчание. Однако, парафразируя персонажей Кислорода, в молчании есть смысл только в сочетании с текстом.

Наконец, авторская ирония, дистанция и отсутствие пафосной стилистики могут указывать на то, что даже весьма авторитетное послание сыну это всего лишь художественная маска, пусть даже очень близкая тому, что скрывается за ней. «Бог – он внутри тебя» – такими словами Вырыпаев мотивировал своих актёров во время репетиций спектакля Июль. Следовательно, уместным кажется предполагать, что всё-таки единственной религией, которую всерьёз проповедует драматург, является искусство, то есть культура, знаковая действительность, а значит и единственная реальная. Тем более что, как высказался в одном из интервью – «Театр это, безусловно, своего рода святыня, в которой человек может заглянуть Богу в глаза»³¹.

Bibliografia

- Gieysztor, Aleksander. *Mitologia Słowian*. Warszawa: Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe, 1982.
- Pieczyński, Maciej. *Kapłan w świątyni rosyjskiego teatru*. Teatralia. Dostęp 10.10.2011. http://www.teatralia.com.pl/artykuly/2012/luty_2012/060212_kwsr.php.
- Rozmowy istotne – Iwan Wyrypajew*. TVP Kultura. Дата обращения 12.12.2010. <http://www.nina.gov.pl/iwan-wyrypajew-rozmowy-istotne>.
- Богданова, Ольга, Сергей Кибальник, Людмила Сарфонова. *Литературные стратегии Виктора Пелевина*. Санкт-Петербург: Издательство «Петрополис», 2008.
- Бодрияр, Жан. *Симулякры и симуляция*. Перевод О.А. Печенкина. Тула: Тульский полиграфист, 2013.
- Вырыпаев, Иван. *Dreamworks* (текст получен непосредственно у автора).
- Вырыпаев, Иван. *UFO*. Дата обращения 08.05.2015. <http://www.rulit.me/books/ufo-read-411428-17.html>.
- Вырыпаев, Иван. *Бытие 2*. Дата обращения 06.06.2015. <http://www.vyrypaev.ru/scenariy/22.html>.
- Вырыпаев, Иван. *Город, где я*. Дата обращения 12.12.2012. http://www.theatrelibrary.ru/files/v/vyrypaev/vyrypaev_2.html.
- Вырыпаев, Иван. *Кислород*. Дата обращения 21.07. 2011. <http://www.vyrypaev.ru/piess/11.html>.
- Вырыпаев, Иван. *Сны*. Дата обращения 0.09.2015. http://www.theatre-library.ru/files/v/vyrypaev/vyrypaev_1.html.
- Вырыпаев, Иван. *Танец Дели*. Дата обращения 05.04.2016. <http://www.kamerata.ru/pages/page832.html>.
- Вырыпаев, Иван. *Чему я научился у змеи* (текст получен непосредственно у автора).

31 *Rozmowy istotne – Iwan Wyrypajew*, TVP Kultura, досуп 12.12.2010, <http://www.nina.gov.pl/iwan-wyrypajew-rozmowy-istotne>.

- Вырыпаев, Иван. *Я не верю в демократию*. Дата обращения 10.03.2011. http://www.dp.ru/a/2009/08/04/Ivan_Virypaev_JA_ne_verju.
- Ковалевский, Иоанн. *Юродство о Христе и Христа ради юродивые восточной церкви: исторический очерк и жития сих подвижников благочестия*. Москва: Издательство книгопродавца А. Д. Спутина, 1902. Дата обращения 10.07.2016. http://dugward.ru/library/kovalevskiy_ioann/ioann_kovalevskiy_yurodstvo.html.
- Липовецкий, Марк. *Русский постмодернизм. Очерки исторической поэтики*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1997.
- Маслов, Алексей. *Китай: Укрощение драконов. Духовные поиски и сакпальный экстаз*. Москва: Алетея, 2003.
- Ницше, Фридрих. *Веселая наука*. Перевод К.А. Свасьяна. Дата обращения 10.10.2010. <http://www.nietzsche.ru/works/main-works/svasian/?curPos=1>.
- Скоропанова, Ирина. *Русская постмодернистская литература*, Москва: Издательство Флинта, 2001.
- Терц, Абрам. *Что такое социалистический реализм?* Анталогия самиздата. Дата обращения 10.10.201. <http://antology.igrunov.ru/authors/synyavsky/1059651903.html>.
- Торчинов, Евгений. *Учение о «я» и личности в классическом индийском буддизме*. Дата обращения 12.07.2016. http://psylib.org.ua/books/_torch01.htm.
- Эпштейн, Михаил. *Слово и молчание. Метафизика русской литературы*. Москва: «Высшая школа» 2006.

SPIRITUALITY IN IVAN VYRYPAEV'S PLAYS

Summary

The paper entitled is an attempt to analyze and interpret the religious aspects of the ideological space in Russian playwright's dramas. In Vyrypaev's plays can be seen an evolution in the presentation of spirituality from a critical polemic with the ideas of Fyodor Dostoyevsky and Christian morality through deconstruction of binary worldview, to the resignation of the entity and sacralization emptiness conceptually motivated by a Buddhist philosophy. However, a thorough analysis of Ivan Vyrypaev's plays shows that the author remains in the world of text, without delving into religious or philosophical literature. Drama's characters spirituality is only an idea locked in a contractual limits of literary and theatrical illusion.

Keywords: spirituality, morality, Vyrypaev, deconstruction, new drama

DUCHOWOŚĆ W DRAMATURGII IWANA WYRYPAJEWA

Streszczenie

Artykuł jest próbą analizy i interpretacji religijnych aspektów przestrzeni ideowej dramatów rosyjskiego twórcy. W sztukach autora *Tlenu* można zauważyć ewolucję w sposobie przedstawiania duchowości. Od krytycznej polemiki z ideami Fiodora Dostojewskiego i moralności chrześcijańskiej, poprzez dekonstrukcję binarnego sposobu postrzegania świata, aż po rezygnację z podmiotu i sakralizację pustki, pojęciowo umotywowane elementami filozofii buddyjskiej. Jednak dogłębna analiza twórczości Iwana Wyrypajewa pokazuje, że autor pozostaje w świecie tekstu, nie odchodząc w sferę piśmiennictwa religijnego czy filozoficznego. Duchowość, którą reprezentują jego postaci, pozostaje ideą zamkniętą w umownych granicach literackiej i teatralnej iluzji.

Słowa kluczowe: duchowość, moralność, Wyrypajew, dekonstrukcja, nowy dramat

LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

KONRAD RACHUT*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**СВЕРХСОЗНАНИЕ КАК ТРАГИЧЕСКОЕ «НАКАЗАНИЕ»
РОДИОНА РОМАНОВИЧА РАСКОЛЬНИКОВА**

Трагизм существования Родиона Романовича Раскольникова – это его отличительная черта на фоне других персонажей романа Преступление и наказание. Одним из его основных показателей в данном контексте становится трагический узел¹, понимаемый как конфликт двух противоположных ценностей, кажущийся безысходным положением. Существенным является тот факт, что этот конфликт полностью осуществляется в пространстве внутреннего монолога Раскольникова. Федор Михайлович Достоевский воспользовался здесь психоанализом с целью отражения душевных мучений, которым подвергался Раскольников на протяжении действия книги. В настоящей статье мы намерены верифицировать тезис о том, что эти терзания являются эффектом попадания Раскольникова в область сверхсознания, вытекающего из факта пересечения грани моральности и психологической устойчивости, находящихся свое место среди перипетий главного героя Преступления и наказания. Несомненно, непрерывные монологические рассуждения, которым однако свойственна параноическая диалогичность, а даже полилогичность, в конечном итоге стали истинным наказанием для Раскольникова – их словесный характер заложен в корне наказ, составляющим основу слова наказание. Таким образом

* Konrad Rachut – magister, doktorant (III rok) w Instytucie Filologii Rosyjskiej i Ukraińskiej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; obszar badań: tworzenie, odbiór i tłumaczenie literackich nazw własnych; zainteresowania naukowe: komunikacja niewerbalna w tłumaczeniu symultanicznym, teoria tekstu literackiego; kontakt: 726-647-811, konrad.rachut@gmail.com.

1 Макс Шелер, “О феномене трагического”, в: *Проблемы онтологии в современной буржуазной философии*, ред. Т. А. Кузьмин (Рига: Зинатне, 1988), 306.

фундаментальное качество идеи, представляемых персонажами Достоевского, то есть их полифоничность, осуществляется в полном масштабе в словесном наказании, к которому «приговорил» самого себя протагонист романа.

Прежде чем перейти к растолкованию центрального понятия статьи, считаем необходимым отметить, насколько судьба Раскольникова обременена особым видом трагизма. Среди персонажей романа он является единственным *благородным индивидом*², который принимает на себя ответственность за все человечество³. Молодой человек совершает «прорыв в нравственном космосе ценностей»⁴, поскольку, убивая Алену Ивановну, он ставит себе за цель освобождение мира от зла. Однако, в данной ситуации возникает особая парадоксальность положения главного героя произведения – он намерен злом истребить зло. Согласно «неизбежности уничтожения ценностей»⁵ в упомянутом трагическом узле, одна из ценностей должна понести поражение, что воплощается в реальность в форме убийства. Необходимо заметить, что весь трагический конфликт осуществляется в уме Раскольникова, принимая форму перманентных вербальных пыток, что доводит его до психического негодования. Он подвергается этим мучениям из-за того, что обладает широчайшей возможностью нравственного познания⁶, а эта способность вытекает из перехода Раскольникова в сферу сверхсознания. Одновременно, принципиальным в этом контексте является очередная парадоксальность ситуации центрального солнца вселенной⁷, каким считал себя главный герой романа. Она связана с тем, что Раскольников, несущий крест за все человечество, проживает свою трагическую судьбу в полном уединении убогих мест Петербурга – его не признает общество, а он отвергает его⁸. Следовательно, не только определенные черты характера протагониста романа, но также особое трагическое положение заставляют его погрузиться в отчаяние наедине. Имея это в виду, можно сказать, что Раскольникова угнетает как психологическая, так и физическая сторона его бытия.

Сверхсознание связано не только со сферой психологии, но также и со сферой философии, поскольку касается области метафизики, неуловимой для человеческого глаза. При помощи корня *сверх* в этой ситуации акцент ста-

2 Шелер, «О феномене», 314.

3 Ibidem.

4 Ibidem, 315.

5 Ibidem, 309.

6 Ibidem, 313.

7 Вячеслав Иванов, *Достоевский и роман-трагедия. Достоевский. Трагедия – миф – мистик* (Москва: Direct Media, 2014), 5.

8 Иванов, *Достоевский*, 5.

вится на то, насколько эксплицитно сверхсознание переступает грань обычной повседневности – это относится к сильной связи описываемого нами понятия с человеческой духовностью. Об этом говорится в работах К. Уилбера, одного из наиболее выдающихся современных философов. Этот мыслитель особо подчеркивает отличие между подсознанием и сверхсознанием, вопреки тому, что большинство ученых не различает обоих понятий⁹.

Далее следует пояснить, к чему сводится суть сверхсознания. Этим понятием можно назвать все то, что переступает область наглядной и рационально объяснимой реальности окружающего мира, а в основном человеческой психики¹⁰. Согласно П. Симонову, «в сверхсознании содержится нечто именно сверх, то есть нечто большее, чем сфера собственного сознания»¹¹. В результате это приводит к тому, что данный человек устанавливает связь с нечеловеческой реальностью, позволяющей понимать глубже и видеть больше. Деятельность сверхсознания приводит к порождению информации, которая логически не вытекает из ранее имеющихся у индивида знаний¹².

Немаловажным является тот факт, что, как утверждает К. Уилбер, сверхсознание относится к душевному развитию человека¹³. Соответственно, существует восемь последовательных этапов этого развития, все шире открывающих перед человеком путь в полное сверхсознание. Переходя из одного этапа в другой, человек постепенно приближается к истине человеческого существования¹⁴. По словам К. Уилбера, высочайшей степенью этого духовного пути является ощущение полной свободы души и тела¹⁵, так что сверхсознание можно воспринимать как доказательство существования божественной частицы в человеке¹⁶. Таким образом перед ним открывается возможность видеть составные части действительности насквозь.

Согласно теории религии Хуна, путь к контакту с высшими силами, в которых сверхсознание имеет свои корни, ведет через медитацию, которой необ-

9 Кэн Уилбер, *Око Духа. Интегральное видение для слегка свихнувшегося мира* (Москва: Издательство АСТ, 2002), 54.

10 Ibidem, 39.

11 Павел В.Симонов, „О двух разновидностях неосознаваемого психического: Под- и сверхсознаний”, *Наука и жизнь* 1 (1980), доступ 29.05.2016, http://psylib.org.ua/books/_simon01.htm.

12 Павел В.Симонов, Петр М. Ершов, *Темперамент, характер, личность* (Москва: Наука, 1984), 75.

13 Уилбер, *Око Духа*, 54.

14 Ibidem.

15 Ibidem.

16 Ibidem, 44.

ходимо посвятить все свои чувства¹⁷. Намереваясь достигнуть такого рода состояния своего внутреннего мира, человек обязан перестать переживать проблемы повседневности и остаться в уединении. Можно сказать, что это благородный эгоизм мысли, направленный исключительно внутрь самого себя.

В этом замечаем непосредственное сходство с переживаниями, которым подвергается Раскольников, поскольку все размышления настолько вовлекают его, что он перестает созерцать происходящее вокруг него. В беспамятстве управляют им неопределенные силы, поражающие самого главного героя романа. Отметим, что все свидетели прогулок Раскольникова считают его сумасшедшим потому, что он ведет дискуссии сам с собой, не замечая никого вокруг. Поэтому рациональным кажется предположение, что в те моменты молодой человек полностью погружается в метафизическое состояние сверхсознания. Иначе говоря, мысли, переполняющие его, полностью им овладевают – осязаемый мир перестает для него существовать. Отключаясь от реальной сферы окружающего мира, он попадает в те области разума и воображения, которые недоступны в повседневном режиме существования¹⁸.

Ведь сам Свидригайлов, являясь *alter ego* Раскольникова, замечает странности поведения молодого человека.

Но не в том теперь дело, а в том, что я уже несколько раз смотрел на вас сбоку. Вы выходите из дому – еще держите голову прямо. С двадцати шагов вы уже ее опускаете, руки складываете назад. Вы смотрите и, очевидно, ни пред собою, ни по бокам уже ничего не видите. Наконец, начинаете шевелить губами и разговаривать сами с собой, причем иногда вы высвобождаете руку и декламируете, наконец, останавливаетесь среди дороги надолго. Это очень нехорошо-с. Может быть, вас кое-кто и замечает, кроме меня, а уж это невыгодно. Мне, в сущности, все равно, и я вас не вылечу, но вы, конечно, меня понимаете¹⁹.

Ввиду вышесказанного, основным положением в данной статье является то, что работа сверхсознания у Раскольникова проявляется на уровне трех пластов: предсказания будущего, чтения мыслей, а также интуитивного познания²⁰. Принимая их во внимание, постулируем, что аспекты сверхсознания становятся существенным индикатором трагизма Раскольникова. В связи с этим

17 John F. Caddy, “The Huna philosophy and ‘objective observations’”, *Syntropy* 2 (2013): 167.

18 Ibidem.

19 Федор М. Достоевский, *Преступление и наказание* (Москва: Детгиз, 1959), 452.

20 William R. Glover, *Huna. The ancient religion of positive thinking*, доступ: 28.05.2016, www.kahunaism.com/serv.php?get=2.

эмпирическую часть статьи опираем на анализ текста произведения, в котором выделяем описания состояния Раскольникова, выражающие вышеприведенные компоненты сверхсознания.

Первым аспектом сверхсознательного состояния, которому уделяем внимание, является способность предсказывать будущее. Итак, постулаты религии Хуна дают более подробную информацию на тему того, каким образом деятельность сверхсознания позволяет человеку предвидеть то, что написано в звездах. Оно входит в контакт с энергией людей, раньше живших на земле – их духи подсказывают все то, что невозможно узнать посредством сознания²¹. Благодаря этому можно получить не только их жизненный опыт и знания, но также полный обзор действительности. Они становятся источником сведений, относящихся и к прошлому, и к настоящему, и к будущему²². Таким образом парадигма предсказания будущего имеет потенциал реализоваться на фоне дедукции, осуществляемой Раскольниковым.

Эти шаги слышались очень далеко, еще в самом начале лестницы, но он очень хорошо и отчетливо помнил, что с первого же звука, тогда же стал подозревать почему-то, что это непременно сюда, в четвертый этаж, к старухе. Почему? Звуки, что ли, были такие особенные, знаменательные? Шаги были тяжелые, ровные, неспешные. Вот уж он прошел первый этаж, вот поднялся еще; все слышней и слышней! Послышалась тяжелая одышка входившего. Вот уж и третий начался... Сюда!²³

Более того, главный герой романа задумывается над судьбой людей, которых он встречает на своем пути. Стоит подчеркнуть, что все попытки предвидеть их будущее он делает без тени сомнений – выводы приходят к нему внезапно, поэтому в тексте романа они представлены как весьма точные и конкретные.

Бедная девочка! – сказал он, посмотрев в опустевший угол скамьи. – Очнется, поплачет, потом мать узнает... Сначала прийдет, а потом высечет, больно и с позором, пожалуй, и сгонит... А не сгонит, так все-таки пронюхают Дарьи Францевны, и начнет шмыгать моя девочка, туда да сюда... Потом тотчас больница (и это всегда у тех, которые у матерей живут очень честных и тихонько от них пошаливают), ну а там... а там опять больница... вино... кабаки... и еще больница... года через два-

21 Ibidem.

22 Ibidem.

23 Федор М. Достоевский, *Преступление*, 104–105.

три – калека, итого житъя ее девятнадцать аль восемнадцать лет от роду всего-с... Разве я таких не видал? А как они делались? Да вот все так и делались...²⁴

Вторым пластом сверхсознания, считаемым одной из более выделяющихся областей сверхсознания, является возможность читать человеческие мысли. Такая возможность выводится из того, что человек, обладающий активизированным сверхсознанием, чувствует энергию, исходящую от других людей, и умеет придать ей значение. Поскольку Раскольников был необычайно впечатлительным индивидом, он анализировал всех людей, с которыми ему пришлось сталкиваться. Как видим в помещенной ниже цитате, исходя из содержания письма, студент разгадывает характер и подход Петра Петровича Лужина ко всей семье Раскольниковых.

Гм, это правда, – продолжал он, следуя за вихрем мыслей, крутившимся в его голове, – это правда, что к человеку надо «подходить постепенно и осторожно, чтобы разузнать его»; но господин Лужин ясен. Главное, «человек деловой и, кажется, добрый»: шутка ли, поклажу взял на себя, большой сундук на свой счет доставляет! Ну как же не добрый? А они-то обе, невеста и мать, мужичка подряжают, в телеге, рогожею крытой (я ведь так ездal)! Ничего! Только ведь девяносто верст, «а там преблагополучно прокатимся в третьем классе», верст тысячу. И благоразумно: по одежке протягивай ножки; да вы-то, господин Лужин, чего же? Ведь это ваша невеста... И не могли же вы не знать, что мать под свой пенсион на дорогу вперед занимает? Конечно, тут у вас общий коммерческий оборот, предприятие на обоюдных выгодах и на равных паях, значит, и расходы пополам; хлеб-соль вместе, а табачок врозь, по пословице. Да и тут деловой-то человек их поднадул немножко: поклажа-то стоит дешевле ихнего проезда, а пожалуй, что и задаром пойдет. Что ж они обе не видят, что ль, этого аль нарочно не замечают?²⁵

Раскольников прежде всего хочет разгадать мнение окружающих относительно его потенциальной вины. Все его догадки перерождаются в паранюю, в связи с чем на протяжении развития сюжета он все сильнее мучается. Ему постоянно кажется, что люди притворяются, вводят его в заблуждение, чтобы в конце потрясти его роковым осуждением.

Едва только затворилась за ней дверь, больной сбросил с себя одеяло и как полумный вскочил с постели. Со жгучим, судорожным нетерпением ждал он, чтоб

24 Ibidem, 76.

25 Ibidem, 68.

они поскорее ушли, чтобы тотчас же без них и приняться за дело. Но за что же, за какое дело? – он как будто бы теперь, как нарочно, и забыл. «Господи! скажи ты мне только одно: знают они обо всем или еще не знают? А ну как уж знают и только прикидываются, дразнят, покуда лежу, а там вдруг войдут и скажут, что все давно уж известно и что они только так... Что же теперь делать? Вот и забыл, как нарочно; вдруг забыл, сейчас помнил!»²⁶

Такого рода догадки являются причиной того, что Раскольников становится вспыльчивым, вследствие чего он приходит в негодование.

Врете, не дамся! Ведь это еще не факты, это только мираж! Нет, вы давайте-ка фактов! И квартира не факт, а бред; я знаю, что им говорить... Знают ли про квартиру-то? Не уйду, не узнав! Зачем я пришел? А вот что я злюсь теперь, так это, пожалуй, и факт! Фу, как я раздражителен! А может, и хорошо; болезненная роль... Он меня ощупывает. Сбивать будет. Зачем я пришел?»²⁷

Третьей, и последней, составной частью сверхсознания, достойной научного внимания, считаем интуитивное познание действительности. В романе можно заметить, что интуиция поистине сказывается на поведении Раскольникова – это очередной показатель того, что протагонист Преступления и наказания попал в область сверхсознания²⁸. В те моменты, когда бывший студент находится под воздействием сильнейшего волнения, он перестает действовать рационально. Как раз тогда дает о себе знать внутренний голос, которому Раскольников полностью поддается²⁹. Необходимо заметить, что интуиция не только помогает ему совершить убийство, но и позволяет ему уйти незамеченным с места преступления. Считаем это весьма парадоксальным стечением обстоятельств, поскольку, с одной стороны, благодаря интуиции молодой человек воплощает свою идею, но, с другой стороны, из-за нее вызывает в себе беспощадные угрызения совести.

В полном отчаянии пошел он им прямо навстречу: будь что будет! Остановят, все пропало, пропустят, тоже все пропало: запомнят. Они уже сходились; между ними оставалась всего одна только лестница – и вдруг спасение! В нескольких ступеньках

26 Ibidem, 144–145.

27 Ibidem, 259.

28 Glover, *Huna*.

29 Ibidem.

от него, направо, пустая и настезь отпертая квартира, та самая квартира второго этажа, в которой красили рабочие, а теперь, как нарочно, ушли³⁰.

Сверхсознание Раскольникова переполняет его уверенностью в интуитивных предположениях, что непосредственно сказывается на действиях, совершаемых им в данный момент. В цитате особо подчеркивается факт, что Раскольников ведет свои рассуждения без тени сомнения в их правильности.

Он очень хорошо знал, он отлично хорошо знал, что они, в это мгновение, уже в квартире, что очень удивились, видя, что она отперта, тогда как сейчас была заперта, что они уже смотрят на тела и что пройдет не больше минуты, как они догадаются и совершенно сообразят, что тут только что был убийца и успел куда-нибудь спрятаться, проскользнуть мимо них, убежать; догадаются, пожалуй, и о том, что он в пустой квартире сидел, пока они вверх проходили. А между тем ни под каким видом не смел он очень прибавить шагу, хотя до первого поворота шагов сто оставалось. «Не скользнуть ли разве в подворотню какую-нибудь и переждать где-нибудь на незнакомой лестнице? Нет, беда! А не забросить ли куда топор? Не взять ли извозчика? Беда! беда!»³¹

Молодой человек становится особым медиум, однако использует свои возможности исключительно в собственную пользу, не хвастаясь этим перед остальными. В романе представлена противоположная ситуация – используя свою предрасположенность к хитрым действиям, бывший студент меняет маски, подбирая их к ситуации, в которой находится. Необходимо здесь упомянуть, что Раскольников полностью отдает себе в этом отчет, хотя сама мысль о притворстве приходит к нему в последний момент. Подсказки от сверхсознания всплывают на поверхность разума Раскольникова в ситуации особой угрозы – лишь тогда, когда напряжение превышает предел его терпения. С этим связаны различия, которые можно наблюдать между языком, используемым Раскольниковым в разговорах с другими, и языком, характерным для его внутренних рассуждений. В данной цитате сам главный герой говорит о том, что сомнения относительно адекватности собственного поступка сильно влияют на его нервную систему.

Этому тоже надо Лазаря петь, – думал он, бледнея и с постукивающим сердцем, – и натуральнее петь. Натуральнее всего ничего бы не петь. Усиленно ничего не петь!

30 Достоевский, *Преступление*, 108.

31 Ibidem.

Нет, усиленно было бы опять ненатурально... Ну, да там как обернется... посмотрим... сейчас... хорошо иль не хорошо, что я иду? Бабочка сама на свечку летит. Сердце стучит, вот что нехорошо!³²

Можно полагать, что интуиция Раскольникова приводит ко всем трагическим страданиям, поскольку долгое время он остается ненаказанным за совершенное им зло. Кроме этого никто не подозревает его в преступлении. Действует в нем определенного рода хитрость, на которую он не может повлиять. Интуиция, имеющая свои источники в сверхсознании, в последствии оказывается главной причиной, приведшей молодого человека к вере. Его противоречивые монологические размышления накопились в нем до предела его выносливости. После его пересечения единственным выходом из трагического конфликта ценностей послужило признание в вине – классическое *catharsis*. Примечательно то, что формальное судебное разбирательство по его делу и приговор – ссылка – стали для него не наказанием, а освобождением. Таким образом приходим к выводу, что истинное наказание за идею совершить убийство и воплощение ее в действительность Раскольников накладывает на себя сам – опираясь на сверхсознание, он раскаивается внутри себя.

В общих чертах, сверхсознание проявляется у Раскольникова на трех уровнях. Главным образом – это его интуитивный внутренний голос, которым он не может управлять и которому он не в состоянии сопротивиться. Иначе говоря, над молодым человеком висит трагическое фатум неизбежности пришедших к нему идеи. Имеются в произведении такие моменты, в которых к Раскольникову внезапно приходит потребность поступить и подумать определенным образом, что его самого поражает. Более того, сверхсознание позволяет Раскольникову предсказывать будущее и разгадывать мысли людей. Однако, он делает это слишком однозначно и самоуверенно, не осознавая ошибочности собственных суждений, что в конечном итоге вводит его в заблуждение. Это неслучайно, так как молодой человек был чрезмерно уверен в адекватности своих мыслей, считая себя центральным солнцем вселенной. Это необычайно печальная черта его характера – никто, кроме него, не называл его проповедником, мыслителем и могущественной личностью.

Подводя итоги, следует обратить внимание на тот факт, что сверхсознание Раскольникова ущербно, разрушительно и противоречиво по своей природе. Во-первых, Раскольников считает все выводы, к которым он приходит в последствии своих бурных переживаний, единственными и по-настоящему

32 Ibidem, 252.

правильными. Он понимает окружающий мир исключительно по-своему, не уделяя внимания альтернативным возможностям последовательности развития сюжета. Как раз поэтому и ухудшается состояние психики молодого человека. Во-вторых, вследствие того, что он слишком сильно увлекается всеми происшествиями, он видит и понимает гораздо больше, чем остальные – его кругозор необычайно широкий, но, одновременно, он страдает из-за своей способности внимательно наблюдать. Превосходные умственные качества Раскольникова начинают быть его трагическим кошмаром, постоянно его преследующим. Существенно то, что сам Достоевский писал в Записках из подполья, что «не только очень много сознания, но даже и всякое сознание болезнь», а «страдание – да ведь это единственная причина сознания». Эта закономерность безусловно реализуется в судьбе Раскольникова. В-третьих, размышления Раскольникова основываются на постоянной полемичности, в связи с чем можно судить, что вследствие преступления он потерял собственное мнение и был наделен идеями свыше. Такое состояние можно также определить как патологическое в своих последствиях расщепление личности.

Имея в виду выводы, к которым мы пришли, считаем уместным заметить, что сверхсознание Раскольникова исполняет роль индикатора его трагедии духа³³. В. Иванов этим понятием называет страдающий внутренний мир человека, погружающегося в размышления. Трагедия духа основана на перипетиях героя – необходимых этапах развития его трагической судьбы³⁴. Как пишет литературовед, каждая из этих степеней – малая трагедия, а все они, наложившись друг на друга, в конце приводят к беспощадной катастрофе. В контексте сверхсознания в качестве таких степеней использованы интуиция, предсказывание будущего и чтение мыслей. Ее масштабность связана с тем, что каждая малая трагедия разрывает на части душу данного персонажа³⁵. Из этого вытекает, что сверхсознание направлено на внедрение парадигмы трагедии духа в существование Раскольникова, становясь его трагическим наказанием за переход через грань моральности.

Библиография

Достоевский, Федор М. *Преступление и наказание*. Москва: Детгиз, 1959.

33 Иванов, *Достоевский*, 14.

34 Ibidem.

35 Ibidem.

Литература предмета

- Иванов, Вячеслав. *Достоевский и роман-трагедия. Достоевский. Трагедия – миф – мистик*. Москва: Direct Media, 2014.
- Симонов, Павел В. „О двух разновидностях неосознаваемого психического: Под- и сверхсознаний”. *Наука и жизнь* 1 (1980). Доступ 29.05.2016. http://psylib.org.ua/books/_simon01.htm.
- Симонов, Павел В., Петр М. Ершов. *Темперамент, характер, личность*. Москва: Наука, 1984.
- Уилбер, Кэн. *Око Духа. Интегральное видение для слегка свихнувшегося мира*. Москва: Издательство АСТ, 2002.
- Шелер, Макс. “О феномене трагического”, в: *Проблемы онтологии в современной буржуазной философии*, ред. Т. А. Кузьмин. Рига: Зинатне, 1988.
- Caddy, John F. „The Huna philosophy and ‘objective Observations’”. *Syntropy* 2 (2013): 145–169.
- Glover, William R. *Huna. The ancient religion of positive thinking*. Доступ 28.05.2016. www.kahunaism.com/serv.php?get=2.

SUPERCONSCIOUSNESS AS THE TRAGIC “PUNISHMENT” OF RODION ROMANOVICH RASKOLNIKOV

Summary

In the article the author interprets Rodion Romanovich Raskolnikov’s inner monologues as instances of transcending into the superconscious state that eventually turn out to be the actual punishment for the crime that he committed. Taking into consideration the psychoanalytic descriptions of the thoughts of the main character of *Crime and punishment*, the author posits the idea, according to which superconsciousness realizes itself on three levels, namely: predicting the future, reading people’s minds and intuitive cognition. Their tragism boils down to paranoic features of the superconscious states that tormented Raskolnikov in the course of action of the novel, being partial, destructive, as well as contradictory.

Keywords: superconsciousness, tragic, tragic conflict

NADŚWIADOMOŚĆ JAKO TRAGICZNA „KARA”
RODIONA ROMANOWICZA RASKOLNIKOWA

Streszczenie

W niniejszym artykule autor interpretuje monologi wewnętrzne Rodiona Romanowicza Raskolnikowa jako wyrazy przejścia w stan nadświadomości, które ostatecznie stają się prawdziwą „karą” za popełnioną przez niego zbrodnię. Biorąc pod uwagę psychoanalityczne opisy myśli głównego bohatera powieści *Zbrodnia i kara*, autor artykułu stawia tezę, zgodnie z którą nadświadomość realizuje się tu na trzech poziomach: przewidywania przyszłości, czytania w myślach oraz poznania intuicyjnego. Ich tragizm zawiera się w paranooidalnych cechach stanów nadświadomościowych, które nękały Raskolnikowa na przestrzeni akcji powieści, a mianowicie we fragmentaryczności, destrukcyjności oraz sprzeczności.

Słowa kluczowe: nadświadomość, tragizm, węzeł tragiczny

LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

ANGELO SOLLANO*

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

CINQUE ANNI PRIMA DEL QUIDDITCH: LA PALLASTRADA DI STEFANO BENNI

L'utente si siede al computer e fa partire un gioco, uno di quei giochi particolarmente popolari alla fine del secondo millennio: un labirinto sparattutto, una caccia al tesoro, durante la quale si incontrano cattivi da ammazzare, oggetti da recuperare, porte da aprire. Nulla è affidato al caso, l'apparente disordine è governato da un programma informatico, scritto da qualcuno che possiede la mappa del labirinto e sa dove conduce ogni passaggio. Non tutte le porte sono utili per raggiungere l'uscita, ma tutte hanno un nome o un colore diverso, e dietro di loro si aprono nuovi scenari da visitare e da giocare. Il giocatore attento ed esperto sa che esistono anche porte segrete, che aprono la via a nuovi livelli. Gli oggetti da recuperare appesantiscono il giocatore, che deve saper scegliere che cosa sia veramente necessario. Forse serviranno alla fine del percorso, magari bisognerà persino tornare indietro per recuperarli, forse non serviranno mai. I cattivi sono minacciosi, ma spesso sembrano grotteschi, caricaturali, persino ridicoli.

Si tratta di un gioco per tutte le età (se dimentichiamo per un attimo che ai bambini dovremmo evitare certe scene di compiaciuta violenza), con vari livelli di difficoltà. La scenografia mischia impietosamente fantascienza e medioevo, reale e verosimile.

* Assistente e ricercatore presso l'Istituto di Romanistica dell'Università di Stettino. Dopo una laurea specialistica in Lingue e Letterature Straniere Moderne presso l'Università di Genova, orientamento Slavistica, ha trascorso molti anni in Polonia, ricoprendo incarichi amministrativi e commerciali presso diverse istituzioni italiane. Nel periodo 2006–2011 ha insegnato lingua, cultura e letteratura italiana in alcune università cinesi. Tornato in Polonia, sta scrivendo una tesi di dottorato in Linguistica. Interessato alla letteratura italiana contemporanea, ai rapporti tra mass-media, politica e cultura, alla satira, alla letteratura di viaggio. Appassionato di viaggi e musica moderna.

Immaginiamo per un attimo che la sceneggiatura del labirinto sia affidata ad Umberto Eco, talora associato alla prima fase del postmodernismo italiano, teorizzatore dello stile letterario e del rapporto tra il libro e il suo lettore, semiotico sopraffino ed erudito. Eco descriverebbe con cura ogni stanza, non tralascerebbe nessun particolare, spiegherebbe l'uso di ogni oggetto, rivelerebbe il significato di ogni simbolo. Compiaciuto delle proprie conoscenze, tradurrebbe tutte le insegne latine e, soprattutto, seguirebbe tutti i percorsi possibili, per poi accompagnarci sani e salvi all'uscita grazie all'applicazione di regole logiche e documentabili. Il suo libro risulterebbe lunghissimo, e quindi poco attraente per un lettore pigro o scarsamente interessato a tutte le sfaccettature del gioco. Il linguaggio elevato, quasi pedante, allontana un altro gruppo di potenziali lettori. Chi infine decide di affrontare il libro e giunge al suo termine è felice di aver imparato molte cose nuove, è incantato dalle vaste conoscenze del suo autore e vuole giocare ad un gioco nuovo, perché questo non ha più segreti per lui.

Se affidassimo lo stesso incarico a Stefano Benni, inserito da vari critici a cavallo tra la seconda e la terza generazione dei postmoderni italiani, ma anche spesso accantonato in quanto difficilmente classificabile¹, otterremmo un risultato sorprendentemente diverso. Un opuscolo relativamente breve, scritto con un linguaggio semplice che parla direttamente ad una generazione alienata dalla televisione e dai computer, dove vengono solo tratteggiate le stanze e gli oggetti. Sta al lettore cogliere o meno certi particolari, certe allusioni che possono aiutarlo a conoscere meglio l'oggetto, o che possono spingerlo a svolgere una ricerca di informazioni in separata sede. La non conoscenza dell'oggetto non gli impedisce però di divertirsi. Sta quindi al lettore quantificare la propria partecipazione alla lettura del testo come anche al gioco: qualcuno può trovare puro piacere nello sparare ai mostri, altri vogliono raggiungere l'uscita nel minor tempo possibile, altri ancora desiderano risolvere i misteri che si presentano lungo il labirinto.

Nel suo libro Benni non apre tutte le porte, ma ce le indica perché, se vogliamo, possiamo aprirle da soli. Infine, Benni non necessariamente ci conduce all'uscita. Ci conduce ad un'uscita, probabilmente non a quella del lieto fine che ci aspettavamo di raggiungere e ci fa capire che, ricominciando il gioco da capo, possiamo seguire altri percorsi, più facili o più difficili, più belli o più brutti, ma sicuramente diversi ed altrettanto imprevedibili.

Un libro di Stefano Benni contiene un numero enorme di citazioni, riferimenti, allusioni, ma sta al lettore impostare il livello di difficoltà. E i lettori non mancano:

1 Bartolomeo Di Monaco, *Generazioni a confronto della letteratura italiana* (Torino: Marcovalerio, 2006).

basta fare una veloce ricerca su internet per trovare innumerevoli siti dedicati ai suoi personaggi, citazioni delle sue batture migliori, canzoni ispirate ai suoi versi. Un discorso a parte va fatto per la bacheca telematica del suo sito personale², dove centinaia di persone gli scrivono con il tono di entusiastiche e innamorate teen-agers che si rivolgono al loro idolo, ad uno scrittore che, probabilmente suo malgrado, possiamo definire “di culto”.

La critica letteraria, invece, ha spesso preferito mantenere le distanze. Il suo impegno sociale e politico, evidentemente di sinistra ma critico nei confronti dei partiti che la rappresentano, unito alla sua scarsa partecipazione al mondo dei premi e dei dibattiti televisivi gli hanno alienato le simpatie degli addetti ai lavori, che ne giustificano il successo di pubblico accusandolo di essere un banale scrittore per le masse.

Stefano Benni, per sua stessa ammissione, non è nato scrittore. Come forse la maggior parte dei maschi italiani sognava di diventare un calciatore, ma la salute non glielo ha permesso. Ma non a questo mi riferivo dicendo che non è nato scrittore. L'approccio alla letteratura è stato graduale, iniziando con semplici articoli umoristici, e in seguito satirici, solitamente brevi ed ancorati alla situazione contingente.

Non mi sentivo ancora uno scrittore, perché per me gli scrittori erano – e credo fosse un'umiltà necessaria in quel momento – qualcosa d'altro, qualcosa di più. E quindi ho cominciato con *Bar Sport* che era un divertimento³.

Bar Sport risale al 1976 e Stefano Benni aveva quasi trent'anni. L'anno seguente avrebbe segnato un momento cruciale nella storia sociale, politica e culturale italiana. I movimenti studenteschi del 1977 e la seguente repressione militare hanno dato vita a un nuovo linguaggio e nuove forme di comunicazione, espresse sui volantini, nelle scritte sui muri e nelle canzoni di protesta, che hanno trovato un importante mezzo di diffusione nelle radio libere di recente fondazione. Un'analisi di questo periodo non rientra nei piani di questo articolo, ma bisogna convenire che la città di Bologna si è trovata al centro di questa riscossa giovanile e che i due scrittori citati all'inizio di queste pagine, Umberto Eco e Stefano Benni, erano a Bologna nel 1977.

Il professor Eco già insegnava al DAMS e cercava di analizzare i nuovi linguaggi e le nuove forme di comunicazione. Pur apprezzandone le finalità e sottolineandone l'ironia, ammetteva una certa personale impotenza

2 <https://www.stefanobenni.it/fabula/>.

3 „Conversazione con Stefano Benni”, in: *Scrittori a Verona*, a cura di Stefano Tani (Verona: Riccio Editore, 2001), 42.

Ora lo stesso uomo di cultura è di fronte a una generazione che si esprime elaborando donne con tre occhi e graffiti senza forma, e dice “non capisco cosa vogliono dire”. Ciò che gli pareva accettabile come utopia astratta, proposta di laboratorio, gli appare inaccettabile quando si presenta in carne e ossa⁴.

Il titolo dell'articolo di Eco si riferisce al movimento degli Indiani Metropolitani che, fondatori di una teoria dal nome assurdo, il fantomatico Mao-Dadaismo, propugnano una forma letteraria goliardica, ricca di giochi di parole, ironia e irriverenti demistificazioni.

Nel 1977 il giornalista Stefano Benni era a Bologna e collaborava proprio con Radio Alice, la stazione libera, voce del movimento studentesco. E' durante quell'esperienza che per l'umorista si è presentata la necessità di esprimere nei suoi scritti le proprie idee politiche⁵. Le forme di linguaggio e di comunicazione di moda in quel periodo sono state ispiratrici per Benni, che diventerà il maestro di una satira basata su neologismi incrociati con classicismi, su raffinati doppi sensi, su citazioni e parodie.

Si tratta di uno stile che ottiene i suoi migliori risultati nel racconto breve, o negli articoli di satira politica puntualmente stampati su “Panorama”. Dovremo aspettare ancora sei anni perché Benni si decida a pubblicare un romanzo, *Terra!* La definizione “romanzo” è comunque fuorviante: si tratta di un testo volutamente complesso, con stacchi tematici, lunghe digressioni ed altri elementi che confondono il lettore, compresa la bizzarra numerazione dei capitoli⁶.

Il Movimento 1977 non è durato più a lungo dell'anno solare da cui ha preso il nome. La disillusione generale ha incanalato i giovani in diverse direzioni: l'attività politica in rari casi ha trovato riscontro nei partiti istituzionali, mentre è spesso sfociata nella lotta armata e nel terrorismo. Chi invece ha preferito dissociarsi si è rifugiato nell'edonismo individualista così tipico degli anni '80 e particolarmente incoraggiato dalle nascenti reti televisive commerciali.

Negli anni a seguire, la penna satirica di Benni ha continuato instancabilmente a criticare la corruzione dei politici e l'appiattimento dei valori, come se sentisse la necessità di svegliare un popolo inebetito dalla televisione e dalle mode. Ha dimo-

4 Umberto Eco, “C'è un'altra lingua, l'italo-indiano”, *L'Espresso*, 14 (1977); ripubblicato in: idem, *Sette anni di desiderio* (Milano: Bompiani, 1983).

5 Stefano Benni, *Leggere, scrivere, disobbedire. Conversazione con Goffredo Fofi* (Roma: Minimum fax, 1999).

6 Per un'analisi dettagliatissima della struttura e dei contenuti di *Terra!* rimando a: Marlene Prischich, *Il testo complesso. Postmodernismo e narrazione in Terra! di Stefano Benni*, Tectum (Marburg: Tectum, 2009).

strato la sua ecletticità scrivendo poesie, canzoni, racconti, opere teatrali e la sceneggiatura di un film. I suoi due romanzi brevi degli anni '80, *Comici spaventati guerrieri* e *Baol* si rivolgono ad un pubblico giovane, cercano di divertirlo e di incuriosirlo, per poi renderlo maggiormente consapevole nelle ultime pagine, che solo agli ingenui possono sembrare un lieto fine.

E' infine nel 1992 che Benni pubblica quello che Milva Maria Cappellini definisce il primo "romanzo mondo"⁷ della sua carriera, ovvero *La Compagnia dei Celestini*, sul quale intende soffermarsi questo articolo.

Nel libro riconosciamo due trame. Una delle due si riflette solo in brevi interludi poco elaborati alla fine di ciascuna delle dieci parti di cui si compone la storia principale. Il lettore più attento capisce che lì si trova il vero senso del romanzo, anche se non gli viene offerta una definitiva chiave di lettura, perciò interpreta in modo personale i simboli che collegano le due parti. Nella trama secondaria Occhiodigatto è un bambino fuggito dall'orfanotrofo, riacciuffato e mandato in riformatorio, ma è anche una delle incarnazioni del Grande Bastardo, protettore dei barboni, degli orfani e di tutti coloro che possiedono ancora delle speranze. La trama portante potrebbe quindi essere un sogno, un incubo, un racconto di Occhiodigatto, o forse una storia in uno spazio-tempo parallelo. I protagonisti sono tre orfani, compagni di Occhiodigatto, che fuggono dalle grinfie del loro tutore Don Biffero, attraversano pericoli, fanno nuovi amici, ne perdono altri ed infine prendono parte al leggendario campionato mondiale di pallastrada. Al loro inseguimento si lanciano i preti, i giornalisti, gli amministratori dello stato di Gladonia e addirittura l'esercito; dalla loro parte invece stanno i puri di cuore, il Grande Bastardo e qualche tocco magico. Su tutta la vicenda aleggia una misteriosa profezia, il cui significato non sarà svelato fino alla fine epico-biblica della vicenda.

Questa trama è un pretesto per digressioni, aneddoti, momenti filosofici e allusioni alla situazione sociale e politica del momento. Una base per citazioni e parodie letterarie, momenti poetici e puro umorismo. Il campo d'azione per numerosi personaggi, nessuno dei quali veramente approfondito, rappresentanti di diverse tipologie umane, lanciati coralmemente in una simbolica lotta tra il Bene e il Male. Ecco come Alessandro Baricco ha voluto riassumere la *Compagnia dei Celestini*:

Questo libro racconta tre cose: un campionato mondiale di pallastrada, la volgarità imbecille dell'Italia in cui viviamo e la geniale babele dell'epoca in cui sopravviviamo. Per raccontare quelle tre cose ne racconta altre mille. Per raccontare quelle mille fa esplodere il vocabolario, perché con la lingua di tutti i giorni non ce la farebbe...⁸

7 Milva Maria Cappellini, *Stefano Benni* (Fiesole: Cadmo, 2008).

8 Alessandro Baricco, "Utopia nonostante la realtà", *L'indice dei libri del mese*, 5 (1993): 10.

Nei romanzi di Stefano Benni ci sono elementi che si ripetono, anzi, talora si rimandano volutamente da un libro all'altro come se l'autore, oltre a disseminare nel testo le frasi degli scrittori che ama, inserisse anche ammiccanti citazioni di se stesso dedicate al lettore affezionato. Si potrebbe ricordare in questo caso il cinghialepro, animale fantastico, frutto dell'incrocio di un cinghiale, una lepre e un fagiano, che esordisce in questo libro e ritorna nei romanzi e nei racconti successivi. Ma quello che veramente si ripete sono alcuni elementi specifici. Sono evidentemente le tematiche a lui più care, anche se per questo motivo alcuni lettori accusano Benni di essere monotono e prevedibile. Gli elementi ricorrenti sono: i bambini e la scuola, la musica, il calcio e i giochi, un misticismo affascinante associato ad un clero scadente, il potere negativo della televisione e la politica malvagia⁹. Bisognerebbe ancora aggiungere all'elenco gli animali e soprattutto il bar¹⁰, punto di incontro di umanità varia, luogo dove la gente racconta ed ascolta, ma nella *Compagnia dei Celestini* questi due elementi sono marginali.

Nella carrellata dei personaggi negativi riconosciamo un uomo politico ricchissimo, un giornalista e un ex terrorista pentito, un generale al servizio della Mafia, un prete maniaco, un'amministratrice senza scrupoli con un passato da dimenticare e il Male, quello metafisico, che si incarna in figure rozze e piatte. Nel primo caso è facilissimo riconoscere nell'egoarca Mussolardi la caricatura di Silvio Berlusconi, allora solo imprenditore, non ancora "sceso in campo" ad occuparsi della politica italiana. In tutti gli altri casi abbiamo a che fare con degli stereotipi. Benni stesso, alla domanda su chi lo abbia ispirato per il personaggio di Erminia Beccalosso, assessore al Malessere Sociale, ha detto:

L'ouvrage est une satire, une caricature. Mentionner des noms, livrer au rire public telle personne, viser tel individu ne m'intéressait pas. Il m'importait en revanche de mettre en accusation l'esprit du temps. Je pense donc que tout le monde a connu une Erminia Beccalosso, quelqu'un qui a fait de la politique par pure ambition personnelle...¹¹

L'accusa di Benni non è quindi a singoli fatti o persone, ma allo Spirito del Tempo. A lui sono dedicati i siparietti che vedono protagonisti Pantamelo e Algodopante, che si chiedono se gli ideali in cui credeva la loro generazione siano ancora vivi tra i giovani d'oggi. E' facile immaginare che i due rappresentino i giovani del '77 e Benni

9 Cristina Perissinotto, "Di vincitori, di vinti e di idee: fanciulli e filosofia nei romanzi di Stefano Benni", *Romance Languages Annual* 9 (1998), 300–304.

10 Angelo Sollano, "Il bar italiano nei racconti e nei romanzi di Stefano Benni", in: *Божественный и обыденный образ Италии глазами филолога-романиста (язык, культура, стиль)*, a cura di Natalia B. Popova (Czelabińsk: ЧелГУ, 2013), 70–84.

11 Paola Puccini, "Italie, fait-il tout brûler? Entretien avec Stefano Benni", *ViceVersa* 44 (1994): 14.

liquida l'ingenuità con cui sono partiti e il fallimento dei loro intenti con due frasi, citate oggi su centinaia di pagine web italiane:

“Non so che dire,” disse Pantamelo “se non che quello che fanno, essi lo hanno certo imparato da qualcuno.”

“Non di certo da noi,” disse Algedante “i nostri sogni erano migliori dei loro.”

“Forse,” disse Pantamelo “oppure abbiamo sognato che i nostri sogni fossero migliori”¹².

Ma il tempo non è solo protagonista del suo spirito, è anche dimensione, e come tale viene accartocciato e volutamente confuso in alcuni punti del romanzo. La storia è ambientata a Gladonia, cioè indubbiamente nell'Italia degli anni '90. Anzi, proprio all'inizio del libro viene offerta una datazione precisa¹³. In maniera volutamente fumosa, però, si presenta la genealogia della famiglia Riffler Bumerlo. La Celeste che incontrano gli orfanelli dovrebbe essere la nipote della Santa Celeste storica, figlia del conte Riffler, appunto. Solo alla fine scopriamo che invece si tratta di fantasmi¹⁴. Il vero criterio di riferimento potrebbe essere quindi quello tra Passabrodet, il cuoco del conte, e suo nipote Lucifero, appartenente alla Compagnia. Ad aumentare la confusione c'è la figura secondaria del sacrestano Moreno, modello per i blasfemi quadri biblici di Vanes Pelicorti che da decenni decorano l'orfanotrofio, ma anche attuale spia della Beccalosso.

Maggiore confusione si riscontra nell'intreccio tra le due trame. Quando iniziamo a leggere i brani dal “*Libro del Grande Bastardo*” che compaiono alla fine di ogni sezione, abbiamo l'impressione di avere a che fare con un testo rivelato, ricco di parabole e storie miracolose, ambientate in un tempo remoto. Invece, alla fine della quinta parte, leggiamo il già citato brano dove i due discepoli discutono sugli ideali delle loro generazioni. Mentre parlano, vedono un ragazzino che parte su una Lancia Nemesis Tremila con gli amici per andare in discoteca¹⁵. La parte sesta riprende il racconto della fuga degli orfani, che arrivano all'ingresso di una discoteca dove è parcheggiata una Lancia Nemesis Tremila col muso sfasciato¹⁶. Ne consegue che anche

12 Stefano Benni, *La Compagnia dei Celestini*, (Milano: Feltrinelli, 1992), 144.

13 *Nell'anno 1990 e rotti, nel fiorente stato di Gladonia, nella ricca città di Banessa, nell'elegante quartiere dei Palazzi Vecchi, nel misero refettorio dei Padri Zopiloti, erano le sedici e trenta, ora di cena.* Benni, *La Compagnia*, 13.

14 E' proprio Celeste a dire a Memorino: «*Lascia da parte il tempo, se vuoi capire questa storia*». Ibidem, 62.

15 Ibidem, 144.

16 Ibidem, 147.

la rivelazione sta avendo luogo in questo momento ed è quindi ineluttabile che tutto terminerà con un'Apocalisse liberatoria¹⁷.

Nelle quattro scene finali con Occhiodigatto, davanti a noi si presenta un panorama successivo alla catastrofe: si direbbe che molto tempo sia passato, che la neve abbia coperto Gladonia distrutta. Ma proprio allora arriva il drago che traghetta i bambini della pallastrada scampati dall'Apocalisse. Stefano Benni volutamente non definisce questa relazione ed anche questa è una caratteristica che si riscontra in altri suoi romanzi: il finale sembra affrettato, solo abbozzato. In una situazione cinematografica si potrebbe pensare che l'autore apra la strada ad un sequel del film. E' lecito supporre che Benni utilizzi questa tecnica per lasciare ancora una speranza, per immaginare che tutto questo non sarebbe successo, che non si sarebbe arrivati a questo se si fossero trovate delle soluzioni, se tutti si fossero ribellati appunto allo spirito malvagio dei tempi.

Qualsiasi sia il suo approccio, comunque, ogni lettore resta colpito dalle originali tecniche linguistiche e stilistiche applicate da Stefano Benni. I suoi neologismi ispirati dal vocabolario classico, giovanile o dialettale; l'onomastica allusiva e lo storpiamento dei nomi di famose marche di prodotti; le citazioni dal mondo letterario, televisivo e fumettistico; i lunghi elenchi o le triplete che alternano termini scientifici ad altri di fantasia in un crescendo di comicità. L'analisi di questi aspetti richiede studi a parte¹⁸, possiamo solo soffermarci su una pagina in cui l'autore rompe volutamente la quarta parete. Si tratta di un momento cruciale nella trama: le rivelazioni di Alessio Finezza cambieranno la formazione della squadra dei Celestini:

“Zitto lei,” disse Iris “se ha qualcosa da dire, lo dica dopo. Mancano solo cinque minuti alla chiusura delle iscrizioni.”

“Farò in tempo, dato che un lettore medio può leggere ciò che dirò in meno di quattro minuti”¹⁹.

Benni aveva già usato questa tecnica due volte nel precedente romanzo, *Baol*. Evidentemente non si tratta solamente del rapporto tra lo scrittore e i lettori. Anzi, non è poi strano che il narratore si rivolga al suo pubblico in un libro. Eppure il lettore ha l'impressione di diventare lui stesso parte della narrazione e di dialogare con i personaggi, che sono consapevoli di essere “stampati”.

17 Monica Jansen, “Verso il nuovo millennio: rappresentazione dell'apocalisse nella narrativa italiana contemporanea (Benni, Busi, Vassalli)”, *Narrativa* 20/21 (2001): 131–150.

18 Monica Boria, “I romanzi di Stefano Benni”, *Il romanzo contemporaneo: voci italiane*, a cura di Franca Pellegrini, Elisabetta Tarantino (Leicester: Troubador Publishing Ltd, 2006).

19 Benni, *La Compagnia*, 204.

Per sottolineare il successo “di culto” ottenuto da questo romanzo, vale la pena soffermarsi sulla popolarità raggiunta dalla pallastrada. I nostri piccoli eroi si riuniscono a Gladonia venendo da tutti i continenti per celebrare uno sport che non ha regole, non ha campi, uniformi né soprattutto sponsor. Le loro tattiche di gioco sono diverse: violenza, magia, inganno o velocità, eppure la rivalità si basa sul rispetto per l'avversario e sul bisogno di ogni essere umano di divertirsi e di mettersi in gara. Si tratta di un gioco che è sempre esistito in tutto il mondo, particolarmente diffuso nelle periferie povere, dove basta un pallone per creare squadra, amicizia, solidarietà. Stefano Benni gli ha semplicemente dato un nome, lo ha impreziosito con una genesi mitologica e un protettore speciale – il Grande Bastardo in persona. E tutto questo a due anni dai campionati del mondo di calcio che si erano tenuti proprio in Italia.

Il fenomeno della pallastrada si è diffuso a macchia d'olio. Sono nati gruppi, incontri, spesso sostenuti da circoli politici e culturali per promuovere uno sport alternativo, aperto a tutti e fraterno. Molte squadre hanno preso proprio i nomi dei Celestini o degli altri sfidanti del romanzo. Incontri, campionati, più o meno segreti hanno avuto luogo in varie parti d'Italia e d'Europa. La testimonianza si può trovare su internet e in particolare sul sito dello scrittore²⁰, invitato a vari raduni e spesso presente a sostenere lo spirito del gioco.

In Francia, ancor più che in Italia, si è diffuso il cosiddetto “foot 2 rue”. Una ragione si può trovare nel successo dell'omonima serie televisiva a cartoni animati ispirata al romanzo. Anzi, la serie è stata trasmessa da France3 prima della pubblicazione della versione francese del libro e si è trasformata in una voce di speranza per i giovani emarginati, in particolare per i figli degli emigrati. Dalla trama sono scomparsi gli elementi politici e l'apocalisse, ma rimane il messaggio di un gioco che abbatte barriere razziali, sociali e linguistiche. Lo scrittore, che non ha direttamente partecipato alla sceneggiatura del cartone, si è però detto soddisfatto di questa trasposizione, non omettendo di sottolineare polemicamente che “... fosse dipeso dall'Italia, e dalla Rai, questa serie non sarebbe mai stata realizzata”²¹.

Per creare una partita di pallastrada basta un pallone. Eppure, possono crearsi situazioni in cui persino il pallone può venire a mancare: una guerra, un'epidemia, un cataclisma. Anche a questo ha pensato Stefano Benni, dando vita alla versione più astratta e poetica di questo sport, il “Facciamo”: due giocatori si affrontano e descrivono quello che farebbero se avessero il pallone in questo momento, una partita virtuale dove la fantasia ha poteri illimitati. Anche in questo caso il gioco ha

20 <http://www.stefanobenni.it/pallastrada/>.

21 Mario Serenellini, “Stefano Benni debutta nel cartoon. «I miei Celestini nella banlieue»”, *la Repubblica*, 24.11.2005.

trovato spazio nei circoli culturali e nelle feste. In particolare, dal 2000 al 2002 sulla piattaforma yahoo ha avuto luogo un lungo torneo di “Facciamo” via mailing list, al quale ha partecipato anche chi qui scrive.

Il titolo del libro si ispira probabilmente ad un fatto di cronaca degli anni ‘60. Un orfanotrofio a Prato si è trovato al centro di uno scandalo nazionale quando i giornali hanno rivelato i casi di maltrattamenti fisici e psicologici subiti dai bambini ad opera dei frati che gestivano l’istituto. Padre Leonardo, che godeva della fiducia dell’opinione pubblica, era in realtà un violento aguzzino, che adottava metodi disumani per educare i Celestini, così chiamati per il loro grembiule di colore, appunto, celeste. Dopo la morte di un ragazzo, l’orfanotrofio è stato chiuso nel 1966 ma molte persone, in ambito politico e religioso, si sono prodigate affinché non venissero inflitte pene troppo severe e venissero resi inaccessibili i fascicoli processuali con le testimonianze dei bambini.

E’ proprio nella stessa città, Prato, che nell’anno 2001 assistiamo ad una forma di contrappasso morale. La società polisportiva Aurora, che da anni allenava una squadra composta anche da portatori di malattie psichiche, ha ricevuto in gestione uno stadio alla periferia della città. Questo spazio è diventato punto di accoglienza per altri gruppi che si occupano di giovani, disabili o immigrati ed è stato dedicato a Memorino Messoli, il capitano della *Compagnia dei Celestini*.

Bibliografia

Benni, Stefano. *La compagnia dei Celestini*. Milano: Feltrinelli, 1992.

Benni, Stefano. *Leggere, scrivere, disobbedire. Conversazione con Goffredo Fofi*. Roma: Minimum fax, 1999.

Baricco, Alessandro. “Utopia nonostante la realtà”. *L’indice dei libri del mese*, 5 (1993): 10.

Boria, Monica. “I romanzi di Stefano Benni. In: *Il romanzo contemporaneo: voci italiane*, a cura di Franca Pellegrini, Elisabetta Tarantino. Leicester: Troubador Publishing Ltd, 2006.

Cappellini, Milva M. *Stefano Benni*. Fiesole: Cadmo, 2008.

Eco, Umberto. “C’è un’altra lingua, l’italo-indiano”. *L’Espresso*, 14 (1977). Ripubblicato in: idem, *Sette anni di desiderio*. Milano: Bompiani, 1983.

Monaco Di, Bartolomeo. *Generazioni a confronto della letteratura italiana*. Marcovalerio. Torino: Marcovalerio, 2006.

Jansen, Monica. “Verso il nuovo millennio: rappresentazione dell’apocalisse nella narrativa italiana contemporanea (Benni, Busi, Vassalli)”. *Narrativa* 20/21 (2001): 131–150.

Perissinotto, Cristina. “Di vincitori, di vinti e di idee: fanciulli e filosofia nei romanzi di Stefano Benni”. *Romance Languages Annual* 9 (1998): 300–304.

Prischich, Marlene. *Il testo complesso. Postmodernismo e narrazione in Terra! di Stefano Benni*. Marburg: Tectum, 2009.

- Paola Puccini. "Italie, fait-il tout brûler? Entretien avec Stefano Benni". *ViceVersa* 44 (1994): 10–14.
- Serenellini, Mario. "Stefano Benni debutta nel cartoon. «I miei Celestini nella banlieue»". *la Repubblica*, 24.11.2005.
- Sollano, Angelo. "Il bar italiano nei racconti e nei romanzi di Stefano Benni". In: *Божественный и обыденный образ Италии глазами филолога-романиста (язык, культура, стиль)*, a cura di Natalia B. Popova, 70–84. Czelabińsk: ЧелГУ, 2013.
- Tani, Stefano, a cura di. *Scrittori a Verona*. Verona: Riccio Editore, 2001.

FIVE YEARS BEFORE QUIDDITCH: STEFANO BENNI'S STREET FOOTBALL

Summary

Stefano Benni would probably not like the definition "cult" for his novel *La Compagnia dei Celestini* (1992). Nevertheless, a number of his statements can be found quoted all over the internet, and even some of his neologisms have entered the Italian common dictionary. One such example is pallastrada, "Street Football", the name he created in this book to define a popular game played all over the world. All that is needed to play Benni's pallastrada is some friends, an open space, and a ball. In fact, even the ball is not a requisite. The "Street Football" has become a better alternative to its official counterpart: away from stadiums; bearing no uniform strips; and, above all, having no sponsors or logos. The author adds to the game some mythical origins and a supernatural protector. The game – a metaphor of freedom and solidarity – has spread all over Europe, thanks in large part to a French cartoon inspired by the novel.

Translated by Angelo Sollano

Keywords: Stefano Benni, *La Compagnia dei Celestini*, Pallastrada, Foot 2 rue, Zeitgeist

PIĘĆ LAT PRZED QUIDDITCH'EM: STEFANO BENNI I JEGO PIŁKA ULICZNA

Streszczenie

Prawdopodobnie Stefano Benni nie chciałby, aby o jego powieści *La Compagnia dei Celestini* (1992) mówiono „kultowa”. Łatwo jednak stwierdzić, że wiele cytatów z tej książki można znaleźć w sieci oraz że niektóre jego neologizmy weszły na stałe do mowy potocznej. Jednym z takich neologizmów jest określenie *pallastrada* (piłka uliczna) – nazwa, którą Benni w swojej książce zdefiniował prostą, popularną na całym świecie grę. Do rozegrania gry potrzeba zaledwie kilkoro przyjaciół, otwartej przestrzeni i piłki. W rzeczywistości można obejść się nawet bez piłki. Autor nie ogranicza się jednak do zwykłego opisu rozgrywki spor-

towej, przypisuje jej bowiem mityczne pochodzenie oraz wyznacza dla niej metafizycznego opiekuna: w ten sposób piłka uliczna staje się lepszą alternatywą dla swojego oficjalnego odpowiednika, ponieważ nie ma w niej stadionów, strojów piłkarskich i – przede wszystkim – sponsorów. To metafora wolności i jedności, która rozprzestrzeniła się w Europie również za sprawą stworzonego na podstawie powieści, francuskiego filmu animowanego *Foot 2 rue*.

Słowa kluczowe: Stefano Benni, włoski postmodernizm, fikcyjne gry sportowe, “piłka uliczna”

LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

JOANNA WITKOWSKA*

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

**“MAY GOD PICKLE YOU”: INTERCULTURAL BATTLE
FOR WORDS IN POLISH WORLD WAR II RECOLLECTIONS**

The Second World War alliance brought Poles and Britons closer together than ever before in history.¹ This cooperation translated into a joint command and military ventures. At the local level it engaged both nations in a web of (inter)cultural endeavours which affected encounters both in and outside of the battlefield. One of the key components of these wartime exchanges was communication. Triggered by the circumstances of war, the large number of Polish combatants staying in Britain meant that Poles entered, among other things, the language realm of the British other.² The aim of this article is to present cultural implications of these veterans' language encounters. After all, their struggle to be competent English language users revealed more than problems with conveying and deciphering meanings. It interfered in intercultural communications thus affecting socialising processes, questions of identity, and power relations. The author is aware of the constructedness of the autobiographical material and acknowledges that the recollections of

* Joanna Witkowska – dr, adiunkt at the Institute of English, University of Szczecin; e-mail: joanna.witkowska@usz.edu.pl

1 The Anglo-Polish Alliance was signed on August 25, 1939. “The treaty consisted of an open, widely publicized part and a secret protocol. Article 1 of the open text dealt with a direct aggression: Should one of the Contracting Parties become engaged in hostilities with a European Power in consequence of aggression by the latter... the other Contracting Party will at once give the Contracting Party engaged in hostilities all the support and assistance in its power”. Germany attacked Poland on September 1, 1939 and on September 3 Britain declared war on Germany. See Jan Karski, *The Great Powers and Poland. From Versailles to Yalta* (Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield, 2014), 290.

2 In May 1945 there were 50,000 Polish soldiers in Britain, in: Encyklopedia PWN, accessed 25.05.2016, <http://encyklopedia.pwn.pl/>.

combatants referred to in this article, including their at time anecdotal evidence, are a representation of cultural encounters rather than their accurate copy.

It is a cliché that language plays an important role in human life. This has been indicated by researchers from various scientific disciplines. In linguistics, for example, the Sapir-Whorf hypothesis suggests that the language we speak influences our thoughts and actions. One of the most influential 20th century philosophers, Austrian-British Ludwig Wittgenstein, asserted that “The limits of [our] language are the limits of [our] world”. Cultural studies benefited from Ferdinand de Saussure’s ideas on language which, according to him, is a window on reality,³ and language occupies a prominent place in the discussions of such cultural constructions as identity and subjectivity.⁴ Linguistic anthropology emphasises the connection between language and culture since the former creates cultural worlds.⁵

Making their temporary homes in the UK, Polish combatants could learn better than anyone else about the significance of language awareness. Transplanted from their native culture into the Anglo-Saxon world they had to undergo their socialisation process anew. As Hofstede Geert et al. point out, “In a way, the visitor in a foreign culture returns to the mental state of an infant, in which the simplest things must be learned over again”.⁶ One such thing was learning the language. It is such a natural skill that, unless we have problems or a disability, we take it for granted that we can build meaningful utterances and choose the mode of doing so. We may also not realise the individual and social needs language satisfies. In essence, language has numerous functions which make it an efficient and powerful tool. Geoffrey Finch divides them into micro and macro functions, depending on whether they serve particular interests or more universal aims respectively⁷. As far as the former are concerned, he distinguishes⁸: 1) the physiological function (releasing physical and nervous energy); 2) the phatic function (for sociability); 3) the recording function (to provide a record); 4) the identifying function (to identify and classify things);

3 Turner Graeme, *British Cultural Studies: An Introduction* (London: Routledge, 2003), 10–13.

4 Chris Barker, Dariusz Galasiński, *Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity* (London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2003), 28.

5 Sociolinguistics and Linguistic Anthropology, accessed 20.05.2016, <http://artsandsciences.sc.edu/ling/Concentration-two>.

6 Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede, Michael Minkov, *Cultures and Organisations: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival* (New York: McGraw-Hill, 3rd ed., 2010), 384.

7 Geoffrey Finch, *How to Study Linguistics: A Guide to Understanding Language* (Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 2nd ed., 2003), 21.

8 Geoffrey Finch notes that his “list is based on a traditional one compiled by A. Ingraham (Swain School Lectures, 1903) which is frequently used as a starting point for discussing the uses of language”, in: *ibidem*, 45.

5) the reasoning function (an instrument of thought); 6) the communicating function (as a means of communicating ideas and feelings) and 7) the pleasure function (to give delight).⁹ The macro functions in Finch’s classification comprise: 1) the ideational function (to conceptualise the world); 2) the interpersonal function (to interact with the world and consequently bring ourselves into being linguistically); 3) the poetic function¹⁰ (to play with the world linguistically for our pleasure) and 4) the textual function (to construct texts). This article will address these functions in the context of language being the vessel of a culture. Cultural and intercultural intricacies of its usage will thus be accentuated.

In the process of adaptation to a new cultural reality, the degree of the individual’s *preparedness*¹¹ plays a significant role along with, among other factors, earlier experiences of exposure to the environment of the host culture. As far as Polish-British relationships are concerned, the outbreak of World War II marked an over 900 year old tradition of these contacts including: dynastic,¹² diplomatic and trade links, Scottish settlement in Poland and attempts by Poles to revive their economy and regain independence, also with the help of the British. However, these relations were not strong enough to capture the imagination of an average Smith or Kowalski. Different histories and interests, of both countries, did not foster meaningful encounters conducive to common collective memory. One of the consequences of this was Polish unfamiliarity with the language of the wartime ally. Historical and political circumstances had made Poles learn French, German and Russian instead. The popularity of French in Poland paralleled other countries’ interest in France. Since the 16th century its growing political and economic importance, as well as the literary output facilitated by

9 In this article four out of the seven micro functions will be referred to. As far as reasoning, poetic and recording functions, there is no evidence of their presence in Polish veterans’ recollections. Obviously, in most cases, the combatants’ English was not good enough to allow them to make use of these functions. Some signs of the poetic function in use can be detected in Antoni Wasilewski’s book, where he reprinted sample poems from his military unit’s magazine. However, these poems were a mixture of Polish and English words, an attempt to give soldiers some practice in English and to encourage them to learn the language.

10 Geoffrey Finch notes: “Halliday identifies three principal metafunctions, namely, ideational, interpersonal, and textual. The concept of the poetic function comes from the linguist Roman Jakobson and describes a centrally important function not adequately accounted for by the other three” in: *idem, How to Study*, 45.

11 *Preparedness* – “the mental, emotional, and motivational readiness to deal with the new cultural environment, including the understanding of the host language and culture” Young Yun Kim “Adapting to a New Culture: An Integrative Communication Theory”, in: *Theorising about Intercultural Communication*, ed. William B. Gudykunst (London, New Delhi: Sage Publications Thousand Oaks, 2005), 389.

12 E.g. Canute the Great’s mother was Świętosława, the sister of Polish king Bolesław Chrobry (967–1025).

the stabilisation of its literary language, triggered “the invasion of French language and culture”. The country’s court etiquette, art and science were emulated in Western Europe. French was the language of diplomacy.¹³ The vehicles for the propagating of anything of French origin in Poland were Polish-French royal marriages, the reign of the Wettins in the 18th century who used French at their court, and French orders and trade contacts.¹⁴ Since 1772, when Poland was partitioned among the neighbouring states of Russia, Prussia and Austria and consequently ceased to exist after the third partition in 1795, the German and Russian languages became tools of the occupiers who aimed to uproot Polish national identity and, by implication, oust French as the main foreign language. When Poland regained independence in 1918, German continued to be a popular language, being the language of the neighbour state and an enemy.¹⁵ French never lost its attractiveness but it also gained political meaning. Poles relied on France to help them regain freedom and so they fought on Napoleon Bonaparte’s side in the 19th century. After the failed national uprisings they emigrated mainly to France where they found refuge and campaigned for the Polish cause. In interwar Europe, apart from French and German, English continued to be used.¹⁶ While it is true that independent Poland introduced English into its system of education, it was still neglected, whereas German was thriving. Data from 1929 and from 1934 (in brackets) show that English was taught in 48 (48) vs. German in 603 (698) state and private high schools, to 80,270 (52,993) vs. 177,304 (159,260) pupils.¹⁷ English was unpopular. Discussing the relationship between emotions and languages, Zagajewski wrote that Poles had a friendly attitude towards French but were cool towards English.¹⁸ Academics and school teachers sounded the alarm about the low status of English. At the same time, articles about the significance of English as a world language were published. The philologist Zygmunt Czerny raised his concerns and called for changing this “antinational anomaly”, as he called it:

Currently in numbers considerably less English is taught in Poland than by the occupiers on the same territory before 1914. In many provinces English is not taught at all, whereas

13 Michał Cieśla, *Dzieje języków obcych w zarysie* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974), 38–40.

14 Ibidem, 48–51.

15 Ibidem, 245.

16 Ibidem, 237.

17 The data comes from the following periodicals: *Języki Nowożytne* (1929): 69–70 and *Oświata i Wychowanie* 8/10 (1934); Zygmunt Czerny „Ustrój nauczania języków obcych w polskiej szkole średniej”, in: *Z problematyki nauczania języków obcych. Wybór artykułów z książki pamiątkowej i zjazdu neofilologów (1929) i z „Neofilologa” (1930–1939)*, ed. Antoni Prejbisz (Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962), 217.

18 Karol Zagajewski, „Reakcje uczuciowe przy poznawaniu obcych kultur”, *Neofilolog* 4 (1938): 221.

in others its instruction is exceptionally modest. And yet there are several million Polish citizens who have to live with the Anglo-Saxons,¹⁹ and Polish economic exchange with the Anglo-Saxon countries, or carried out with the help of the English language, amounts to half of the entire trade. Polish culture can only benefit from an intensification of the Anglo-Saxon influence treated as a completion of, or balance to, the influences of other cultures on Polish culture.²⁰

He then appealed for a significant increase in the number of English classes and pupils learning English as an obligatory subject and concluded “I postulate this out of the deepest feeling of duty that we should redress the damage inflicted on the Polish culture and economy by the present system of foreign language teaching”.²¹ The implementation of changes suggested by Czerny and others was brought to a halt due to the outbreak of war on September 1, 1939.

The Polish military, which arrived in the British Isles during the war, found favourable environmental conditions for cultural adaptation. In particular, the imminence of the Battle of Britain consolidated society against a common threat and created positive *host receptivity*²², which overall continued throughout the war period.²³ Operational readiness and communicative competence (the communicating function of the language) were of paramount importance. To put it simply, since communication is a two-way process, when on duty Poles were expected to receive and understand orders, instructions and other messages coming from their British commanders, operational unit staff and comrades-in-arms, including the ground crew. Combatants admitted that the foreign language command did pose problems, especially at the beginning of their stay in Britain. English language classes became a priority but, together with military training courses, they brought strife among allies. British attempts to make Poles learn operational vocabulary clashed with the determination of Polish combatants to get airborne, and this grew their sense of frustration that rather than fight the enemy they were chained to classroom desks. Poles, many of whom were well trained in schools in their country and had already taken part in two war campaigns in Poland and in France, found it patronizing and snobbish on the part of their British commanders to prolong exercises. Polish pilot Witold Urbanowicz, the commander of

19 Apparently he was referring to Poles who had emigrated to the USA.

20 Zygmunt Czerny „Ustrój”, 221–222. All translations from Polish into English are mine [JW].

21 Ibidem.

22 *Host receptivity* – similarly to “interaction potential” “acquaintance potential” the term “refers to the degree to which a given environment is structurally and psychologically accessible and open to strangers”, Kim “Adapting”, 389.

23 On a larger scale, the dynamics of the British openness was dependent on the political developments related to Polish-Soviet relations.

the legendary 303 Fighter Squadron, reproached the British Wing Commander Ronald Kellett: "I brought my cadets from Poland through Romania, Syria and France. My men did not come all this way to sit around learning English."²⁴ The British, on other hand, complained about linguistic indiscipline of the Slavs, who would not pay much attention to the precision of English grammar and produced random meanings: "Rebuking a Pole was a waste of time. He would appear to understand, give a magnificent salute and then go away and default again."²⁵ Problems intensified when combined with conflicts over the dominating role of British commanders placed in Polish manned units to reduce the language barrier. Waław Król, a fighter pilot, hinted that the British criticism of Polish ignorance of English became a veiled form of expression of superiority: "On the whole, he [Flight Lieutenant Farmer] was kind towards Poles, but demanding. Sometimes when he did not like something he got excited and even fumed loudly. He seemed not to understand why, up to now, Poles would not learn the English language."²⁶ However, if Polish combatants were exposed to "host conformity pressure",²⁷ then it must be noted that examples to the contrary were also true. To facilitate language acquisition by diminishing mutual distance and showing understanding, the RAF officer John Kent taught Polish aviators the names for aircraft parts and flying procedures by firstly learning their Polish equivalents.²⁸ In return, he was rewarded by being named "Kentowski" by his students.²⁹ The "-ski" ending is typical of Polish male surnames, which meant that the officer's surname was polonised. The same was done, this time out of his own free will, by the British adjutant D. A. Upton who, on his departure from the Kościuszko Squadron, left his words of thanks in the Squadron's diary and signed his name with its polonised version – "Uptonski".³⁰

24 "Bloody Foreigners" *The Untold Battle of Britain* (2010) written and directed by Carl Hindmarch. Darlow Smithson Productions for Channel 4, first broadcast 29 June 2010.

25 Adam Zamoyski, *The Forgotten Few. The Polish Air Force in World War II* (South Yorkshire: Pen & Sword Aviation, 2010), 59.

26 "Wobec Polaków był na ogół uprzejmy lecz wymagający. Gdy czasem mu się coś nie spodobało, podniecał się i nawet głośno wybuchał. Zdawał się nie rozumieć, dlaczego Polacy dotąd nie nauczyli się języka angielskiego". Waław Król, *Walczyłem pod niebem Londynu* (Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1982), 74.

27 "Host conformity pressure refers to the extent to which the environment challenges strangers to act in accordance with the normative patterns of the host culture and its communications system", Kim "Adopting", 388.

28 "He wrote out the Polish words phonetically on his pant leg so that he could have them available when giving instructions in the air" Lynne Olson, Stanley Cloud, *A Question of Honour. The Kościuszko Squadron: Forgotten Heroes of World War II* (New York: Vintage Books, 2003), 120.

29 Ibidem.

30 Ibidem, 164.

To be confident participants of cultural exchanges, Polish speakers had to make sure that they knew the names and meanings of individual words (the identifying function of the language) also outside the battlegrounds. The ability to name things ensures security by introducing familiarity to an otherwise alien environment and makes objects subordinated to men. As Finch says:

Language not only allows us to record, but also to identify, with considerable precision, an enormous array of objects and events, without which it would be very difficult to make sense of the world around us. Learning the names of things allows us to refer quickly and accurately to them; it gives us power over them.³¹

Researchers in intercultural communication agree that, to adjust to a new culture, sojourners³² try to control uncertainty and anxiety.³³ For most veterans, the United Kingdom was a *terra incognita* which could be an overwhelming experience. To cope with the unknown they reached for word identification as soon as they came to, what they called, “Last Hope Island”. Wasilewski, a soldier, commented on the first English city he saw: “We are leaving Liverpool behind. Somebody had already explained that liver means *wątroba* [Polish for “liver”] and pool is *zbiornik, kadź* [Polish words for “pool”].” Apparently, translating proper names does not make much sense and it may have nothing to do with looking for the etymology of words either.³⁴ It might have been mere curiosity but also an effort to control what was otherwise uncontrollable. As we learn from the veterans’ accounts, this is what the British did, too, when they anglicised Polish names, which was a coping mechanism to manage the pronunciation of the Polish language and/or a mark of appreciation and symbolic welcome to their community. Consequently, Stanisław became Stanley, Józef Joseph or Władysław Vladek.³⁵

31 Finch, *How*, 29.

32 “Sojourners are visitors who travel to another culture to reside for a period of time (e.g. a few months to several years), but do *not* intend to reside permanently in the host culture”, William B. Gudykunst “An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Strangers’ Intercultural Adjustment”, in: *Theorising about Intercultural Communication*, 419.

33 *Ibidem*, 421.

34 The origin of the name Liverpool is as follows: “English city on the River Mersey, *Liuerpul* (c.1190) ‘Pool with Muddy Water,’ from Old English *lifer* ‘thick, clotted water’ + *pol* (see pool (n.1)). ‘The original reference was to a pool or tidal creek now filled up into which two streams drained’ [Victor Watts, *Cambridge Dictionary of English Place-Names*, 2004]. The adjective and noun *Liverpudlian* (with jocular substitution of *puddle* for *pool*) is attested from 1833, Douglas Harper, *Online Etymology Dictionary*, accessed 25.05.2016, <http://www.etymonline.com/index.php?term=Liverpool>.

35 Antoni Wasilewski, *W szkocką*, 204.

In his theory of apperception from the beginning of the 20th century, Jan Rozwadowski drew on psychology to show the relationship between cognition and the word-formation processes. Renata Grzegorzycykowa elucidates Rozwadowski's assumptions:

We get to know the reality by recognising in it the elements we are familiar with whereas the element which is new is categorised into the general class of familiar objects and at the same time we distinguish a new distinct characteristic. This can be observed e.g. in the speech of children who name an object unknown to them by referring to some other, semantically closest word, and by indicating its distinguishing trait (e.g. a *striped horse* 'zebra').³⁶

This idea may be applied to the study of the cultural reality surrounding Polish military. Memoirs show that to understand the other, Poles referred to the concepts which had already been known to them. In other words, they perceived the world through their own small world – their experience, knowledge, tradition, etc. (an idea developed also by Witold Doroszewski). When Wasilewski inserted English words in his recollections, he at the same time attempted to find their approximate semantic equivalence in Polish resorting to what was culturally close to his Polish readers. Since some things common in Britain were nonexistent in Poland, e.g. hot-dogs, veterans provided their brief descriptions: "There came also barrels of Scottish beer, piles of plates, glasses, cups and, at the last moment, boxes and baskets with cookies and the so called *hot-dogs*, that is rolls with frankfurters [emphasis mine]."³⁷ Similarly, the English word "sandwiches" was defined by the diarist as *kanapki w kształcie trójkątów* [sandwiches in the shape of triangles]. Apparently, Poles were more familiar with open sandwiches which, for their British allies, would pass for canapés and two pieces of bread would only qualify as a sandwich. Furthermore, unlike Poles who would rather add lemon to their tea, the inhabitants of the British Isles drank it with milk. This was reflected in the Polish translation of "cup of tea". The literal translation would be *filizanka herbaty* but in Wasilewski's book it becomes *herbata z mlekiem*, that is "tea with milk".³⁸ The reason for this may be his poor command of English and/or his attempt to emphasise the different culture of tea drinking.³⁹

36 Renata Grzegorzycykowa, *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe* (Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe, 3rd ed. revised, 1979), 25.

37 "Zjechały też beczki piwa szkockiego, stopy talerzy, szklanek, filizanek, a w ostatniej chwili pudła i kosze ciastek oraz tzw. hot-dogs, tj. bułki z parówkami", Wasilewski, *W szkocką*, 87.

38 Poles did not usually add milk to tea, hence this cultural difference was indicated not only by means of a word-for-word translation into Polish, but also by adding information that the tea was with milk.

39 "Podają herbatę z mlekiem tzw. cup of tea", Wasilewski, *W szkocką*, 18.

If WWII Poles could take lessons on British customs then the opposite was also true. When Mr. Wilson, a pub owner in Scotland, complained about the behavior of drunk Poles, Wasilewski introduced him to the concept of Polish *kanapki* [canapés] which were to be a panacea for this problem: “Poles have strong heads but they have to have something to nibble when they drink, and here beer is the only zagrycha!”⁴⁰ Even though the Scotsman did not believe him that *kanapki* were a good idea, his wife was eager to try. Wasilewski taught her how to make them and soon the number of canapés sold went up from 48 to 300 a day as Poles who learnt about Polish *kanapki* visited the pub in great numbers. “Kind-hearted Mr. Wilson found no words to thank me for this idea (...)” remembers the combatant, “and at parting he stuttered out that he earned over 300 pounds on these Polish *kanapki* (...). Apparently my notice in the window – Polish *kanapki* – survived for a couple of years, commemorating the Polish stay there.” “However, *kanapki* did not catch on among the Scots. Tradition is stronger there, as strong as the repugnance to the onion,”⁴¹ concluded the Pole.⁴² In the end, the Scottish people learned much more than just a Polish word. After all, *kanapki*, the example of an arbitrary signifier, were the carrier of various cultural meanings. The British learnt about Polish drinking patterns, and both sides realised that, as a social phenomenon, alcohol use may differ depending on the country (culture) we live in. Consequently, the places where one drinks alcohol may differ too. Mr. Wilson found out that the Polish equivalent of a Scottish pub is different because even though both do not have to have a restaurant service, in Polish bars one can still have food, which is a cultural response to the custom of drinking alcohol along with the consumption of food. The failure of the *kanapki project* in post-war Scotland proved the incompatibility of consumer identities. Food could unite in the liminal war period, but as soon as the war finished so did the liminal food negotiation patterns. *Kanapki* did serve its purpose for Poles though. Through “smuggling” their culinary culture, they could not only assist the allied civilians in developing their intercultural businesses, but they could also find another way to retain and practise their own national identities.

The identification processes, of words and phrases that were otherwise difficult to name, could be supported by non-linguistic measures. Cartoonist Wasilewski took

40 “Polacy mają silne głowy, tylko jak piją, muszą też jeść, muszą przegryzać, a u was na zagrychę jest tylko piwo”. Zagrycha (zakąska) – a kind of appetizer accompanying an alcoholic beverage. Ibidem, 75.

41 Onion was a constitutive ingredient of these Polish canapés.

42 “Poczciwy mr Wilson nie miał dość słów podzięk za ten mój pomysł. (...) na pożegnanie wykrztusił, że na tych polish kanapki zarobił przeszło 300 funtów. (...) Ponoć ten mój napis w oknie – polish kanapki – przetrwał kilka lat, znacząc pobyt Polaków. Jednak kanapki nie przyjęły się wśród Szkotów. Tradycja jest u nich silniejsza, równie silna jak wstręt do cebuli”. Wasilewski, *W szkocką*, 77.

advantage of his artistic skills, as he admitted he could not rely on his knowledge of the language since he was not a talented English learner. As he found out though, even then one could not get away from the word categorisation system if the control of reality was to be effective. He recalled the reaction of a “Fish and Chips” bar waitress when she saw his picture of an obviously distorted image of a hen: “I drew a hen and two eggs flying out of it into a glass. I simply wanted to order two eggs in a glass. The Scotswoman looked surprised at the enigmatic cartoon and the order, smiled and, shaking her head, stuttered out: Sorry, but here roosters don’t lay eggs!”⁴³ Problems also occurred when, due to mispronunciation, the words spoken by Poles described a reality different than they had intended. This happened, for instance, when soldiers were interested in viewing apartments but were given alcohol instead, the consequence of their mispronunciation of the word “room” which for the native inhabitants’ ear sounded like “rum”. Similarly, questions about the “bus” turned into requests about a “bath”.⁴⁴ Combatants were ready to violate military discipline rules rather than have their reputation among the British tarnished:

The duty officer asked about the reason for my late coming. ‘Bath, lieutenant’. (...) Well, coming back to the bus station last night I asked a Scotswoman ‘bas’, thinking of autobus [Polish for *a bus*]. She invited me to her place, prepared a bath and then ‘a cup of tea’. I drank it, thanked her and left. In the street I asked another Scotswoman: ‘bas’. She also invited me to take a bath and I had to have another meal. This way I missed the last bus. ‘But couldn’t you explain to them?’ – the officer asked. – ‘I don’t know English’ – the soldier replied – ‘and if I had declined, the Scotswoman could have thought that Poles are dirty’.⁴⁵

From a cultural point of view, the concern about being perceived as dirty, and thus giving in to the hosts’ expectations, did not (only) have to be an expression of

43 “Narysowałem kurę, a z niej wylatujące do szklanki dwa jajka. Chciałem po prostu zamówić dwa jajka w szklance. Szkotka ze zdziwieniem spojrzała na tajemniczy rysunek i zamówienie, uśmiechnęła się, po czym kręcąc głową wykrztusiła: Sorry, ale u nas koguty nie znoszą jaj!” Wasilewski, *W szkocką*, 68.

44 Wiktor Tomaszewski, *Na szkockiej ziemi. Wspomnienia wojenne ze służby zdrowia i z Polskiego Wydziału Lekarskiego w Edynburgu* (Londyn: The White Eagle Press, 1976), 63.

45 “Oficer służbowy zapytał się, co było powodem spóźnienia. ‘Kąpiel, panie poruczniku’ (...) Ano, wracając wieczorem na stację autobusową, zapytałem się Szkotki: ‘bas’, myśląc o autobusie. Szkotka zaprosiła mnie do siebie, przygotowała kąpiel, a po kąpeli ‘cup of tea’ – herbata. Wypiłem, podziękowałem i wyszedłem. Na ulicy zapytałem się innej Szkotki: ‘bas’. Ta zaprosiła mnie również na kąpiel i musiałem zjeść drugi posiłek. Tak ostatni autobus odszedł!’. “‘Jak to’, rzekł oficer, ‘nie mogliście jej wytłumaczyć?’”. ‘Nie znam angielskiego’ odpowiedział żołnierz, ‘i gdybym odmówił, Szkotka mogłaby pomyśleć, że Polacy są brudni’”. Ibidem.

subordination to the dominant culture and/or showing it due respect. It could also be a manifestation of a deliberate policy of the Polish military to promote a positive image of their country abroad. One of the first wartime issues of the edited abroad Polish Air Force newsletter called for a sociocultural adjustment: “Let us be gentlemen! Let us look at the English and observe them, let us study their better qualities and appropriate them. We are not tourists who do not need to adapt themselves to the manners of the country. We are soldiers of the Polish forces, and the eyes of all Englishmen are upon us.”⁴⁶ Soldier Wasilewski recalled the eagerness with which recruits tried to adjust to these recommendations right after approaching Albion:

Six in the morning – they wake us up. We arrived in some big port. (...) everybody shaves. Yesterday’s lecture about[English] gentlemen works. The order was given: ‘Nobody can come ashore unshaved!’ – everybody must be a ‘gentleman’. A race for water ensued (...) Scraping beards (...) with and against facial hair. (...) Actually, everybody looks like an Englishman [now], they are already shaved and have their boots cleaned.⁴⁷

Soldiers, even if fluent enough to have conversations in English, were not always aware of the cultural weight of individual words which made them prone to breaking conventions by adopting inappropriate register. Terms which classify forms of address would then be mixed up and selected words used in wrong social contexts. This is what happened to a Polish major who probably never forgot his encounter with the British Queen on the occasion of her visit to Forfar, Scotland, where the Polish army was stationed. Eager to seize the rare opportunity to talk to the Queen and apparently to show off his language skills in front of the rank and file, he ended up putting himself in an embarrassing situation. As soon as he started talking, the Queen Mother burst into unstoppable laughter which was so infectious that it made the Polish soldiers, the ones he wanted to impress, laugh too. The queen explained that never before had anybody addressed her as “Madam”.⁴⁸ The major could not know that the proper mode of address was “Your Majesty”, and then “Ma’am”. The language incompetence displayed by this utterance could have been all the more hurtful due to the fact that Polish culture is characterized by a considerably high power distance

46 Zamoyski, *The Forgotten*, 60.

47 “Godzina szósta rano – budzą nas. Dopłynęliśmy do jakiegoś dużego portu. (...) wszyscy gołą się. Wczorajszy wykład o [angielskich] dżentelmenach poskutkował. Padł rozkaz: ‘Nikomiu nie wolno zejść na ląd nie ogolonym!’ – każdy musi być ‘gentlemanem’! Pogoń więc za wodą. (...) skrobanie bród (...) pod włos i za włos. (...) Właściwie to wszyscy robią wrażenie Anglików, są już ogoleni i mają wyczyszczone buty”, Wasilewski, *W szkocką*, 14–15.

48 Adam Majewski, *Wojna, ludzie i medycyna* (Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1987), 136–137.

index,⁴⁹ and such a mistake in front of his subordinates could undermine the major's authority.

In combatants' interactions with the civilian population, the phatic function of the language came to the fore. Language in the phatic context is formulaic and meaningless but ensures social bonding.⁵⁰ Examples include "inquiries about health, comments on weather, affirmation of some supremely obvious state of things".⁵¹ The psychiatrist Eric Berne compares it to "stroking", which corresponds to the cuddling which children get from adults.⁵² Many Poles, especially soon after their arrival in Britain, had problems with expressing even such basic ideas in a foreign language and, unsurprisingly, felt awkward in situations which required "ritualised exchanges".⁵³ Rather than risking strained moments of silence or equally embarrassing gaffes, some would avoid social encounters. Others resorted to less socially attractive topics of conversation, looking for alternative solutions in conducting small talks. The soldier and doctor Adam Majewski recalls communicating with newly-acquainted British women from FANY (The First Aid Nursing Yeomanry): "Conversation at dinner, conducted partially using sign language and partially with broken English, revolved around such topics as the name for a spoon, fork, salt, bread and soup. They explained to us what a given thing is called in English and how to pronounce it properly and asked for the Polish names of these things."⁵⁴ The lack of social language competence could also translate into missed chances of developing closer relationships with the women one fancied. Bomber pilot Ludwik Domański and his friend's unsuccessful attempt at picking up women turned them into objects of mockery among their colleagues. When once on a stroll in a park they tried to stop two females who were passing by. The situation demanded a quick reaction. However, after the initial "Hello" they were unable to continue the conversation. Aware of time running out, they uttered the only words they remembered from their last English lesson: "Do you like potatoes and umbrellas?" This unconventional way of striking up an acquaintanceship proved a

49 Power distance is one of the dimensions of national cultures distinguished in *Cultures and Organisations...* A high score in this dimension is characteristic of hierarchical countries, which display "considerable dependence of subordinates on bosses". In an educational environment teachers are "gurus who transfer personal wisdom", Hofstede et al., *Cultures and Organisations*, 61, 72, 73.

50 Finch, *How*, 22–23.

51 Malinowski Bronisław from Randolph Quirk in Geoffrey Finch, *How*, 22.

52 Finch, *How*, 23.

53 Ibidem, 25.

54 "Przy obiedzie rozmowa, prowadzona częściowo na migi, częściowo łamaną angielszczyzną, obracała się wokół takich tematów, jak nazwa łyżki, widelca, soli, chleba, zupy. One tłumaczyły nam, jak się dany przedmiot nazywa po angielsku i jak go należy poprawnie wymawiać i nawzajem dopytywały się o nazwy polskie", Majewski, *Wojna*, 120.

failure: “Taken aback by such a strange question they [the girls] turned and walked away”.⁵⁵ Unsophisticated introductions, including “you very beautiful”, and other phrases that were memorized by heart, brought to some British women’s mind the “Me Tarzan – You Jane” scene.⁵⁶

Oral phatic language has its “written equivalent”. In the case of letters, their opening and closing formulas serve as examples.⁵⁷ Fighter pilot Bernard K. Buchwald, an eager language learner, practiced his skills also writing letters and asking the addressees about feedback on his performance. On one occasion the feedback he received was *The Concise Oxford Dictionary of Current English*. The telling present came in response to a letter which Buchwald wanted to end with “May Lord protect you” [niech cię Bóg zachowa w swej opiece], but he translated it as: “May God pickle you”.⁵⁸ On another occasion, acting formally in his capacity as the censor of private correspondence written by soldiers, and unaware of cultural symbols, he would diligently erase all crosses at the bottom of soldiers’ letters which he found to be “suspicious”, but left nature and weather descriptions, which he enjoyed reading. He realised quite quickly that his intuition had led him astray and that he was supposed to do exactly the opposite since it was weather accounts which belonged to classified data whereas crosses, standing for kisses, were harmless. Finch warns that a lack of awareness of phatic language wording may result in “considerable embarrassment and even bad feeling”.⁵⁹ Buchwald’s reaction confirms that these errors should not be seen in isolation and counted among language deficiencies only. The pilot felt guilty

55 Ludwik B. Domański, *My Flights to Freedom* (Wrocław: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń, 2002), 47.

56 Zamoyski, *The Forgotten*, 61.

57 Finch, *How*, 23.

58 Bernard Karol Buchwald, *Od Wrony do Spitfire’a. Wspomnienia pilota* (Poznań: „Comp-Druk”, 1999), 103. This kind of mistake was not only restricted to Buchwald. Adam Zamoyski cites a similar example: “One British bomber crew setting off on a dangerous mission was nonplussed when one of their Polish colleagues drew himself up and sent them on their way with a valedictory ‘May God pickle you, gentlemen!’”, 167.

The origins of this mistake can be found e.g. in John Frayn Turner’s (*Periscope Patrol: The Saga of the Malta Force Submarines* (Barnsley: Pen and Sword, 2008), 128): “A wealth of humour lay behind Commander Karnicki’s [Borys Karnicki – commodore in Polish navy] deep-set eyes, but he was slightly bewildered at times by the notorious vagaries of the English language. He took genuine delight in recounting his latest *faux pas*. One of the most amusing occurred at the end of a party at a house in Malta. After thoroughly enjoying himself, he went up to thank his hostess for the enchanting evening. He had prepared his phrase in advance – for safety, as he thought. When taking his leave he astounded the lady by making a formal Polish bow over her outstretched hand and saying in all solemnity, ‘God pickle you, madam.’ ‘You see,’ he explained subsequently to Shrimp Simpson shaking with joy, ‘my English was not so good then. I wanted to say the right thing. In Poland we say ‘God preserve you.’ So what do I do? I look in the dictionary for the word and I find ‘to pickle or preserve’. So I say ‘God pickle you!’”.

59 Finch, *How*, 24.

of “depriv[ing] mothers, wives, girls and sisters of signs of love from the authors of the letters.”⁶⁰ Other Polish participants of social encounters felt equally uncomfortable, unable to engage in more sophisticated social discourses. Interestingly, communication failures did not discourage Buchwald from learning the language. After the war he studied English at the British university and then continued his studies at the University of Adam Mickiewicz in Poznań, Poland, where he received a PhD in the humanities. This pilot is an example of a successful intercultural learner displaying personality traits facilitating the adaptation process in a foreign environment: openness (to new information), strength (to stay confident while coping with adversities and risk), and positivity (optimism and “self-trust”).⁶¹ Lack of these in language learners “would weaken their adaptive capacity and would serve as self-imposed psychological barriers against their own adaptation”.⁶²

Although the record of a conscious use of the physiological purpose of the English language by Poles in their memoirs seems nonexistent, veterans were affected by it. One of the functions of language is “to relieve the physical and nervous energy generated by emotional distress”.⁶³ The latter was part and parcel of the war, and some soldiers reached for so-called “bad language”⁶⁴ as a “coping mechanism”.⁶⁵ Proof of the brutalising power of the war itself,⁶⁶ such language paradoxically helped to alleviate the consequences of this brutalisation: “The particular horrors of these wars [WWI and WWII] – the constant threat of death by poison gas and machine guns, trench warfare, incendiary bombing – led to feelings of rage and helplessness that needed an outlet in frequent swearing”.⁶⁷ Majewski commented on the British soldiers with whom the Polish army travelled:

Now we realised how talkative the English were. The word that reached us most often sounded for us like “faken”. There is no spelling of this word even in the Oxford dictionary. When I tried to count its use, we came to the conclusion that the word is repeated five times more often than any other [English] word. All around us we could hear “faken war”,

60 Buchwald, *Od Wrony*, 103.

61 Kim “Adapting”, 390.

62 Ibidem, 391.

63 Finch, *How*, 21.

64 Ibidem, 22.

65 Tim Cook, “Fighting Words: Canadian Soldiers’ Slang and Swearing in the Great War”, in: Emma Mason, *Slang and swear words helped soldiers survive the ‘First World War’*, accessed 02.04.2016, <http://www.historyextra.com/warslang>.

66 Julian Walker, “Swearing”, accessed 02.04.2016, <https://www.bl.uk/world-war-one/articles/swearing>.

67 Melissa Mohr, *Holy Sh*t: A Brief History of Swearing* (Oxford, New York: Oxford University Press, 2013), 227.

“faken Japs”, “faken officers”, “faken command”, “faken sea”, “faken weather” etc. etc. When I was finally falling asleep, dozens of conversations which reached my ears merged into the monotonous intonation of the word which reminded me of the croaking of Polish frogs. I think our soldiers were correct when they called them [the English] “fakeny”⁶⁸.

The usefulness of the word (“fucking”) Majewski was unfamiliar with and tried to give meaning to did not lie in its “conceptual content”, but in its social taboo status which, when activated, gave the speaker quick emotional relief because the “vocabulary of violence” corresponded to the user’s feelings.⁶⁹ Furthermore, cursing, a part of the military life, acquired the significance of occupational bonding, reinforcing identity and the norms of masculinity.⁷⁰ During the Great War “bad language” had already become so common that some words, including *fuck*, lost their intensity.⁷¹ Julian Walker continues: “Frequently ‘fucking’ and ‘bloody’ were used as palliatives, so that the order to ‘get your fucking rifles’ was recognised as considerably less urgent than the order to ‘get your rifles’”.⁷² One cannot rule out, of course, the fact that class issue was also at stake. In this case, rather than strengthen belonging, cursing would have the reverse effect as middle-class troops found it difficult to fit in and isolated themselves from what they considered obscene and thus unacceptable.⁷³

We do not know whether the lack of knowledge of curse words had more far reaching consequences for Majewski and his colleagues, but there were social contexts when this ignorance could hit back. Commodore Borys Karnicki, learnt it the hard way in a conversation with the British Vice Admiral Max Horton on the formal occasion of the latter’s inspection of the Polish submarine *Wilk* [Wolf]. Taking for granted his good command of English, the veteran used the word he had heard from a Scottish foreman and which sounded to him like “foggy” and was, as he later admitted, “the word that every sailor knows”. Consequently, the British high naval officer learnt

68 “Teraz przekonaaliśmy się, jacy Anglicy są gadatliwi. Najwięcej przy tym dochodził nas dźwięk słowa, które dla naszego ucha brzmiało ‘faken’. Pisowni tego wyrazu nie ma nawet w słowniku oxfordzkim. Gdy próbowałem liczyć, to stwierdziliśmy, że powtarza się pięć razy więcej od każdego innego wyrazu. Ze wszystkich stron dochodziło nas ‘faken war’, ‘faken Jerry’, ‘faken Japs’, ‘faken officers’, ‘faken command’, ‘faken sea’, ‘faken weather’, itd. itd. Gdy w końcu zasypiałem, to dziesiątki rozmów, które dochodziły do moich uszu, zlewały się w jednorodną intonację tego wyrazu przypominającego mi kumkanie polskich żab. Wydaje mi się, że nasi żołnierze mieli słuszność, gdy mówili o nich: te ‘fakeny’, Majewski, *Wojna*, 200–201.

69 Finch, *How*, 22.

70 See e.g. Julian Walker “Swearing” and Cook “Fighting”.

71 Edwin Battistella, *Bad Language: Are Some Words Better Than Others?* (Oxford, New York: Oxford University Press, 2005), 81.

72 Walker “Swearing”.

73 Ibidem.

from the Polish submarine commander that due to “fucking weather” the painting of the warship had to be stopped. Karnicki recorded the reaction of the Briton in his recollections: “The admiral looked at me in surprise. – F..., indeed [he answered]”.⁷⁴

The lack of, or insufficient knowledge of, the host country’s language prevented Poles from effectively using language functions, which had a direct impact on the intercultural context of Polish-British relations. In the war reality, communication flaws could impinge on the allied performance on the battlefield, leading to (fatal) accidents. As presented above, placing Polish combatants under English speaking commanders helped to overcome the language barrier but, on the other hand, created imbalance in power relations. In some instances such solutions were construed by Poles in terms of control which, in individual cases, was confirmed by these commanders overstepping their authority and the existence of host conformity pressure. Similarly, language and training courses conflicted with both Polish eagerness to go into active warfare and their considerable combat experience. They also aroused hostility, as they were perceived as a mark of alleged British swaggering snobbery. Combined with operational supremacy of the British ally, this may have given an impression of Poles being subjugated to a dominating British culture.

Apart from being an operational barrier, language was also a social challenge. “Our own culture is to us like the air we breathe, while another culture is like water—and it takes special skills to be able to survive in both elements”, says Hofstede Geert et al.⁷⁵ Managing this sociocultural uncertainty was stressful for both parties, even if Poles expressed openness in their attitudes and were met with receptive host environment. For some veterans, the process of adaptation was too demanding and they stuck to the company of their compatriots. Others would be more adventurous intercultural learners and adapt more easily to the new environment. Actually, in wartime circumstances, social mingling was encouraged to break prejudices and foster friendly allied coexistence. Such contacts had an additional psychological value since, uprooted from their homeland, the Polish military could not rely on their traditional family and social links to relieve combat trauma.

Language exchanges were also a transmission belt for identity issues. The combatants’ own response to language mistakes could be dictated as much by the sensitivity to the host culture as by the interests of the national image. The words Poles introduced into the language and cultural repertoire of the other strengthened their identi-

74 “Na pokładzie wyjaśniłem mu, że z powodu f... pogody (staralem się powtórzyć wiernie słowo użyte przez formana) przerwaliśmy malowanie okrętu. Admirał popatrzył na mnie ze zdziwieniem. ‘F..., indeed’”, Borys Karnicki, *Marynarzski worek wspomnień* (Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, 1987), 89–90.

75 Hofstede et al., *Cultures and Organisations*, 23.

ties by bringing the meanings of home culture into the foreign land. By underlining differences between their own and the allied cultures, such word implementation allowed for repetitive processes of defining oneself. The unintentional play with the language that Poles exercised due to their lack of knowledge and which, at times, was taken for language insubordination, contributed to a new British identity, language and culture wise. By using English in their own creative way, and for their own ends, by constant, dynamic codification of it, the Slavs made the host language more flexible and turned it into a lingua franca as early as the 1940s. Borrowing from Umberto Eco, who used the term referring to the theory of codes and mass communication, we can compare the intercultural encounters between the Poles and the Britons to "a semiotic guerrilla warfare",⁷⁶ an underground battle over the language. This hidden warfare was not about violence, bloodshed and weapons, but about signs. The warfare would result in a hybrid culture (even if for brief moments) where British culture was as much a hybrid as the Polish one.

Overall, the examples analysed in this article illustrate that, as far as the language is concerned, wartime Poles did not fundamentally differ from peace-time sojourners, struggling with communication in foreign environments, which may attest to the universality of the language experience. At the same time, it is the commonality of the experience and aim (this struggle for intercultural competence) which, at times, might have diverted veterans' attention from the horrors of combat zones and made them look to intercultural competence as a kind of refuge to bring a sense of normality. Even if just for this end, the battle for words was worth fighting.

Bibliography

- Barker, Chris, Dariusz Galasiński. *Cultural Studies and Discourse Analysis: A Dialogue on Language and Identity*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2003.
- Battistella, Edwin. *Bad Language: Are Some Words Better Than Others?* Oxford, New York: Oxford University Press, 2005.
- Buchwald, Bernard Karol. *Od Wrony do Spitfire'a. Wspomnienia pilota*. Poznań: „Comp-Druk”, 1999.
- Cieśla, Michał. *Dzieje języków obcych w zarysie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1974.
- Cook, Tim. "Fighting Words: Canadian Soldiers' Slang and Swearing in the Great War". Accessed 02.04.2016. <http://www.historyextra.com/warslang>.

76 Umberto Eco, *A Theory of Semiotics* (Bloomington: Indiana University Press, 1979), 150, note 27.

- Czerny, Zygmunt. „Ustrój nauczania języków obcych w polskiej szkole średniej”. In: *Z problematyki nauczania języków obcych. Wybór artykułów z książki pamiątkowej i zjazdu neofilologów (1929) i z „Neofilologa” (1930–1939)*, ed. Antoni Prejbisz, 212–226. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962.
- Domański, Ludwik B. *My Flights to Freedom*. Wrocław: Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń, 2002.
- Eco, Umberto. *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.
- Encyklopedia PWN*. Accessed 25.05.2016. <http://encyklopedia.pwn.pl/>
- Finch, Geoffrey. *How to Study Linguistics: A Guide to Understanding Language*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, New York: Palgrave Macmillan, 2nd ed., 2003.
- Graeme, Turner. *British Cultural Studies: An Introduction*. London: Routledge, 2003.
- Grzegorzczkova, Renata. *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe, 3rd ed. revised, 1979.
- Gudykunst, William B. “An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory of Strangers’ Intercultural Adjustment”. In: *Theorising about Intercultural Communication*, ed. William B. Gudykunst, 419–458. London, New Delhi: Sage Publications Thousand Oaks, 2005.
- Gudykunst, William B., ed. *Theorising about Intercultural Communication*. London, New Delhi: Sage Publications Thousand Oaks, 2005.
- Harper, Douglas. *Online Etymology Dictionary*. Accessed 25.05.2016, <http://www.etymonline.com/index.php?term=Liverpool>.
- Hindmarch, Carl. “*Bloody Foreigners*”: *The Untold Battle of Britain* [movie]. UK: Darlow Smithson Productions for Channel 4, 2010.
- Hofstede, Geert, Gert Jan Hofstede, Michael Minko. *Cultures and Organisations: Software of the Mind. Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. New York: McGraw-Hill, 3rd ed., 2010.
- Karnicki, Borys. *Marynarski worek wspomnień*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, 1987.
- Karski, Jan. *The Great Powers and Poland. From Versailles to Yalta*. Lanham, Boulder, New York, Toronto, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield, 2014.
- Kim, Young Yun. “Adapting to a New Culture: An Integrative Communication Theory”. In: *Theorising about Intercultural Communication*, ed. William B. Gudykunst, 375–400. London, New Delhi: Sage Publications Thousand Oaks, 2005.
- Król, Waclaw. *Walczyłem pod niebem Londynu*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, 1982.
- Król, Waclaw. *W Dywizjonie Poznańskim*. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwa Obrony Narodowej, 1970.
- Majewski, Adam. *Wojna, ludzie i medycyna*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie, 1987.
- Mason, Emma. *Slang and swear words ‘helped soldiers survive the First World War’*. Accessed 02.04.2016, <http://www.historyextra.com/warslang>.
- Mohr, Melissa. *Holy Sh*t: A Brief History of Swearing*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2013.
- Olson, Lynne, Stanley Cloud. *A Question of Honour. The Kościuszko Squadron: Forgotten Heroes of World War II*. New York: Vintage Books, 2003.

- Prejbisz, Antoni, ed. *Z problematyki nauczania języków obcych. Wybór artykułów z księgi pamiątkowej i zjazdu neofilologów (1929) i z „Neofilologa” (1930–1939)*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962.
- Sociolinguistics and Linguistic Anthropology*. Accessed 20.05.2016, <http://artsandsciences.sc.edu/ling/Concentration-two>.
- Tomaszewski, Wiktor. *Na szkockiej ziemi. Wspomnienia wojenne ze służby zdrowia i z Polskiego Wydziału Lekarskiego w Edynburgu*. Londyn: The White Eagle Press, 1976.
- Walker, Julian. *Swearing*. Accessed 02.04.2016, <https://www.bl.uk/world-war-one/articles/swearing>.
- Wasilewski, Antoni. *W szkocka kratę*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1978.
- Zagajewski, Karol. ”Reakcje uczuciowe przy poznawaniu obcych kultur”. *Neofilolog* 4 (1938): 221–224.
- Zamoyski, Adam. *The Forgotten Few: The Polish Air Force in World War II*. South Yorkshire: Pen & Sword Aviation, 2010.

Abstract

This article discusses Polish-British cultural encounters, in Britain, during World War II. On the basis of selected Polish veterans’ recollections, the author attempts to examine the struggle of Poles with the English language (mostly unknown to them) and put it into the cultural framework of intercultural communication. The analysis proves what scholars of various disciplines note, that language is not only an instrumental communicative medium, but it also influences the cultural world in which we live. In the case of Polish combatants, their inefficient use of the English language, and subsequent inability to use all its functions properly, impinged on the dynamics of power, socialising processes and issues of identity, which contributed to the nature of the allied military relations and cultural adaptation.

Keywords: World War II, Polish-British cultural relations, intercultural communication, recollections

“NIECH CIĘ BÓG ZAKONSERWUJE” (MAY GOD PICKLE YOU) –
MIĘDZYKULTUROWA BITWA O SŁOWA WE WSPOMNIENIACH
POLSKICH WETERANÓW II WOJNY ŚWIATOWEJ

Streszczenie

W artykule zanalizowano polsko-brytyjskie relacje kulturowe w czasie II wojny światowej, opierając się na literaturze wspomnieniowej autorstwa polskich weteranów. Analiza językowych zmagania Polaków (z których większość nie znała angielskiego) ujęta jest w ramy komunikacji międzykulturowej i pokazuje, że ich brak kompetencji językowych oraz wynikająca z tego nieumiejętność (właściwego) zastosowania funkcji języka, wpływała na dynamikę sił (power relations), relacje społeczne i towarzyskie oraz kwestie tożsamościowe, co ostatecznie przyczyniało się do kształtu alianckich relacji wojskowych oraz kulturowej adaptacji Polaków.

Słowa kluczowe: II wojna światowa, polsko-brytyjskie relacje kulturowe, komunikacja międzykulturowa, literatura wspomnieniowa

LITERATUROZNAWSTWO I KULTUROZNAWSTWO

AGATA ZAWISZEWSKA*

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

LVOVSKÉ EMANCIPANTKY VE SROVNÁNÍ S ČESKÝM ŽENSKÝM HNUTÍM NA SKLONKU 19. STOLETÍ. NA PŘÍKLADU ČASOPISU „STER“ („KORMIDLO“), ZA REDAKCE PAULINY KUCZALSKÉ-REINSCHMIT (1895–1897)*

Úvod

V posledním desetiletí 19. století zesílilo v polských zemích nacházejících se v rakouském záboru, především v Krakově a ve Lvově, polské ženské hnutí. Aktivity emancipantek vyplývala z politických, ekonomických a společenských změn, které nastaly v těchto zemích na konci lednového povstání (1863–1864), ve srovnání s činností Polek v ruském a pruském záboru však přišla o minimálně dvě desetiletí později. Zpoždění paradoxně vyplývalo z příznivějšího politického postavení Poláků v Habsburské monarchii¹ a zemědělského rázu Haliče. To totiž

* Agata Zawiszewska – dr hab., adiunkt w Zakładzie Literatury Polskiej XX i XXI wieku Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa; e-mail: a.zawiszewska@gmail.com

1 Článek vznikl v rámci projektu Národního centra vědy s názvem *Monografia i bibliografia zawartości czasopisma „Ster“ (Lwów 1895–1987; Warszawa 1907–1914) pod red. Pauliny Kuczalskiej-Reinschmit (Monografie a bibliografie obsahu časopisu „Ster“ «Lvov 1895–1987; Varšava 1907–1914» za redakce Pauliny Kuczalské-Reinschmit)*, uděleného na základě rozhodnutí číslo DEC-2012/07/B/HS2/00335.

V Království Galicie a Lodomerie a ve Velkém krakovském a osvětimském knížectví žilo v roce 1880 asi 6 miliónů lidí, v roce 1900 pak něco přes 7 miliónů, z čehož téměř polovinu tvořili katolíci, většinou – Poláci. Více než 85 % obyvatel se živilo zemědělstvím, půda patřila téměř půl na půl velkým zemským majitelům a církvím, pouze malou část vlastnili sedláci. Hlavní politickou a kulturní roli hráli v Haliči konzervativní polští zemané, kteří – jinak než měšťané dožadující se postupného rozšíření autonomie – zaujali loajální postavení vůči monarchii a obsadili většinu pozic v místních i centrálních úřadech. Oblast polské autonomie v Rakousko-uherské monarchii se

mírnilo takové důsledky novodobého procesu modernizace, urbanizace a industrializace, jako byl např. vznik masových ideologií a společenských hnutí. Kromě dlouhé a chvalně známé tradice činnosti spolku žen a ženského tisku v rakouském záboru², jim novou energii a směr fungování daly až aktivistky na konci 19. století, které přišly do Haliče z Polského království: Kazimiera Bujwidowa³, která se po svatbě s Odonem Bujwidem, průkopníkem polské bakteriologie, usadila v Krakově a Paulina Kuczalska-Reinschmit, jež se po smrti manžela Stanisława na několik let přestěhovala z Varšavy do Lvova.

Díky aktivistkám ženského hnutí z Polského království se podařilo sloučit regionální varianty ideologie polského pozitivismu, tzv. varšavského a haličského pozitivismu, která byla odpovědí polské společnosti na zábor⁴. Program „organická práce“

postupně rozšiřovala od roku 1871, kdy ve Vídni vzniklo ministerstvo pro záležitosti Haliče a ustanoven byl Zemský parlament pro Halič, hájící zájmy Poláků. Přijímal mj. usnesení týkající se vzdělávacích, kulturních, dobročinných institucí, průmyslu a zemědělství, vždy však také vyžadoval neustálý souhlas Vídně. Hospodářství v rakouském záboru však stagnovalo jak z důvodu vědomých rozhodnutí centrální vlády, tak i z důvodu nepříznivých místních vztahů, neboť větší část zemských majetků, která zůstávala v polských rukou, se opírala o systém pronájmu a zemědělská hospodářství, z většiny ukrajinská, podléhala rozdrobení. Vesnice byla přelidněná, chybějící možnost najít si jiné pracovní místo způsobovala vlnu emigrací za výdělkem, kromě toho narůstalo třídní a národní polsko-ukrajinské napětí. Od počátku sedmdesátých let 19. století upadal také průmysl, zavíraly se další podniky, hutě a cukrovary, neboť nadměrné daně, výstavba železniční sítě a protekční clo pro Rakousko a Česko, způsobilo, že vyšlo levněji zboží dovážet z vnějšku než ho produkovat na místě. Chybějící investice, konkurence regionů a nepříznivá státní politika způsobily, že se sice v Haliči mohli radovat z největší autonomie, ale rakouský zábor byl v porovnání s pruským nebo ruským svými podmínkami nejhorší.

- 2 Natali Stegman, „Czynniki kształtujące ruchy kobiece w Galicji i na ziemiach czeskich na przełomie XIX i XX wieku. Próba porównania“, překl. Piotr Szlanta, in: *Działaczki, feministki, obywatelki. Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich do 1918 roku (na tle porównawczym)*, red. Agnieszka Janiak-Jasińska, Katarzyna Sierakowska, Andrzej Szwarz (Varšava: Wydawnictwo Neriton, 2008), 211–219; Katarzyna Dormus, *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918* (Varšava: Wydawnictwo IHN PAN–Wydawnictwo Retro-Art., 2006).
- 3 Agnieszka Kwiatek, „Kazimiera Bujwidowa. Poglądy i działalność społeczna“, in: *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku*, red. Anna Żarnowska, Andrzej Szwarz (Varšava: DiG, 1994), 255–260; Katarzyna Dormus, *Kazimiera Bujwidowa 1867–1932. Życie i działalność społeczno-oświatowa* (Krakov: „Secesja“, 2002).
- 4 Pozitivismus jako epocha v polských kulturních dějinách trval od počátku 60. let do počátku 90. let 19. století a vznikl jako odpověď na zesílenou germanizační a rusifikační akci na území polských zemí po porážce lednového povstání. Dva základní ideologické pilíře tohoto období byly „organická práce“ („praca organiczna“) a „práce u základů“ („praca u podstaw“). „Práce u základů“ byl program ekonomického rozvoje polských zemí postavený na organicistické analogii společenského organismu vůči organismu biologickému, pro jehož správný rozvoj je nezbytná harmonická spolupráce všech jeho součástí. Polští organicisté tak propagovali rozvoj průmyslu, řemesla, zemědělských hospodářství, bank a různých pojišťovacích a svépomocných pokladen jako generátory národního bohatství. Mělo se jednat o materiální základ pro zjevný, konspirační kulturní, vědecký a literární život, který brali Poláci v 19. století jako mluvčího a strážce národní identity v období

(„praca organiczna“) a „práce u základů“ („praca u podstaw“) zahrnující všechny oblasti života, měl v principu proměnit zemědělskou, hospodářsky i kulturně zaostalou zemi, ve které hraje hlavní roli venkovská šlechta a katolická církev, v moderní průmyslovou, měšťanskou, vzdělanou a světskou společnost. Polky tento program uskutečňovaly skrze zřizování „ženských výborů“ a „spolků ženských prací“ při dobročinných, odborných, kulturních institucích a vzdělávacích i sebevzdělávacích organizacích, překračovaly tak tradiční omezení ženské aktivity pouze na okruh rodiny⁵. Zapojení se do různých podob mimorodinného života zdůvodňovaly národním dobrem, tedy nutností využít talent a energii všech členů společnosti v boji o zachování polské identity. Aby mohlo být toto úsilí uskutečněno co nejefektivněji, dožadovaly se vzdělávacího, pracovního zrovnoprávnění a volebního práva⁶.

Společenská a publicistická aktivita Pauliny Kuczalské-Reinschmit

Paulina Kuczalska-Reinschmit je jednou z hlavních představitelk tzv. první vlny polského feminismu, která skončila v roce 1918, neboť byla po první světové válce znovuzrozeným polským státem ženám udělena úplná občanská práva. Jak její biografie⁷

útlaku pod zábory. „Práce u základů“ je program šíření osvěty a národního vědomí mezi nejnižšími a neukultivnějšími společenskými vrstvami, především mezi rolníky, kteří se díky modernizovaným humanistickým a technickým znalostem větší mírou zapojují do společenských struktur, a v jejich rámci do odbojového hnutí proti okupantům i do hnutí, které si klade za cíl rozmnožení národního bohatství. Typickou formou realizace „práce u základů“ bylo zakládání vesnických škol a knihoven, zemědělských kroužků a kroužků vesnických hospodyněk atd. Viz Stefan Kieniewicz, *Dramat trzeźwych entuzjastóin. O ludziach pracy organicznej* (Varšava: „Wiedza Powszechna“, 1964); Wojciech Modzelewski, *Naród i postęp. Problematyka narodowa w ideologii i myśli społecznej pozytywistów warszawskich* (Varšava: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977); Halina Kozłowska-Sabatowska, *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881* (Wrocław–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978); Andrzej Jaszczuk, *Spór pozytywistów z konserwatystami o przyszłość Polski 1870–1903* (Varšava: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986).

5 Maria Nietyksza, *Tradycyjne i nowe formy aktywności publicznej kobiet w warunkach zaborów*, in: *Kobieta i świat polityki*, 83–97; Anna Żarnowska, „Ruch emancypacyjny i stowarzyszenia kobiece na ziemiach polskich przed odzyskaniem niepodległości“, in: *Działaczki, feministki, obywatelki*, 13–28; Mariola Hoszowska, *Siła tradycji, presja życia. Kobiety w dawnych podreęcznikach dziejów Polski (1795–1918)* (Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005).

6 Magdalena Gawin, *Spór o równouprawnienie kobiet (1864–1919)* (Varšava: Instytut Historii PAN–Polskie Towarzystwo Historyczne–Wydawnictwo Neriton, 2015).

7 Cecylia Walewska, „Nasze bojownice. Paulina Kuczalska-Reinschmit“, *Kobieta Współczesna* 18 (1929), před.: *Cecylia Walewska, W walce o równe prawa. Nasze bojownice* (Varšava 1930) 15–21; Romana Pachucka, *Pamiętniki z lat 1886–1914*, úvod a vysvětlení Jan Hulewicz, Vratislav 1958, kap. III a IV; Jan Hulewicz, „Kuczalska-Reinschmit Paulina (1859–1921)“, in: *Polski słownik biograficzny*, t. XVI (Vratislav: Instytut Historii PAN, 1971), 69–70.

tak také redakční⁸ a organizační činnost⁹, v sobě nesou nejdůležitější prvky typického životopisu zchudlé šlechtičny, která byla po lednovém povstání nucena se osamostatnit. Vůdkyně polských sufražetek, Paulina Maria Kuczalska erbu Prawdzic, se narodila na Ukrajině v zemanské rodině, která však následkem carských konfiskací po povstání přišla o majetek a přestěhovala se do Varšavy. Paulině se dostalo domácího vzdělání, znala mj. několik cizích jazyků, což se jí hodilo v pozdějších kontaktech s představitelkami mezinárodního ženského hnutí. V roce 1879 si vzala Stanisława Reinschmita, šlechtice a úředníka rodinně spřízněného s varšavským literárním prostředím. Citové pouto manželů se brzy rozpadlo z důvodu napětí způsobeného zdravotními následky dvojího morálního charakteru Stanisława; prvorozený syn zůstal s otcem, druhý zemřel pravděpodobně ihned po narození.

V roce 1881 Kuczalska-Reinschmit debutovala v novinách konzervativní šlechty – „Echo“ Zygmunta Sarneckého – článkem na téma tzv. ženské otázky, které pak věnovala celou svou pozdější společenskou i publicistickou činnost. V 80. letech 19. století své texty zveřejňovala na stránkách prvního polského feministického časopisu „Świt“ („Úsvit“, dále jen „Świt“) za redakce Marie Konopnické (zde psala především o ženském odborném vzdělávání a situaci žen na trhu práce), dále pak v 90. letech 19. století v hlavním komunikačním nástroji tzv. varšavských pozitivistů, v „Przełgądzie Tygodniowym“ („Týdenní přehled“, dále jen „Przełgąd Tygodniowy“) za redakce Adama Wiślického (zde vedla rubriku s názvem *E pur si muove*, ve které

- 8 Zofia Zaleska, „«Ster». Dwutygodnik dla spraw wychowania i pracy kobiet“, in: *Czasopisma kobiece w Polsce. (Materiały do historii czasopism). Rok 1818–1937* (Varšava: Wyższa Szkoła Dziennikarska, 1938), 96–97; tentýž, „Ster“. *Organ równouprawnienia kobiet*, ibidem, 111–112; Anna Pawłowska, „Kwestie etyczne-obyczajowe w prasie kobiecej przelomu XIX i XX wieku (na łamach «Steru» i «Nowego Słowa)“, *Studia Historyczne* 119 (1987), 4: 571–588; Jerzy Franke, „Pod znakiem feminizmu. Ster – Nowe Słowo – Głos Kobiet“, in: tentýž, *Polska prasa kobieca w latach 1820–1918. W kręgu ofiary i poświęcenia* (Varšava: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 1999), 225–251; J. Franke, „«Ster»“ (1907–1914), in: tentýž, *Wokół buntu i pokory. Warszawskie czasopisma kobiece w latach 1905–1918* (Varšava: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 2000), 101–118; Katarzyna Dormus, „Warszawski «Ster» (1907–1914) i jego program wychowawczy“, *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, XL (2000): 87–110; Aneta Górnicka-Boratynska, „«Ster» i «Nowe Słowo» – projekt polskich sufrażystek“, in: tentýž, *Staliśmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863–1939)* (Izabelin: Sic!), 82–145; Daria A. Domarańczyk, „«Ster» – pierwsze w Polsce radykalne czasopismo feministyczne przelomu XIX i XX wieku“, *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Litteraria Polonica* 23 (2014), 1: 125–134.
- 9 Katarzyna Sierakowska, „Aspiracje polityczne Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich“ in: *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i na początku XX wieku*, red. Anna Żarnowska, Andrzej Szwarz (Varšava: DiG, 1994), 245–253; Andrzej Szwarz, „Kontrolować czy likwidować? Policja carska wobec Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich (1913–1914)“, in: *Spoleczeństwo w dobie przemian. Wiek XIX i XX. Księga jubileuszowa prof. Anny Żarnowskiej*, red. Maria Nietyksza, Andrzej Szwarz, Katarzyna Sierakowska, Agnieszka Janiak-Jasińska (Varšava: DiG, 2003/Varšava 2003), 141–145.

zaznamenávala rozvoj mezinárodního ženského hnutí). Dále pak přispívala do ženských a rodinných časopisů, takových jako „Tygodnik Mód i Powieści“ („Týdeník módy a románů“) a „Tygodnik Ilustrowany“ („Ilustrovaný týdeník“), kde informovala o nových profesích dostupných ženám; na počátku 20. století spolupracovala s periodikem blízkým socialismu „Ogniwo“ („Pouto“) Stanisława Stempowského, Stanisława Posnera a Ludwika Krzywického (mj. v něm připravila anketu na téma vzdělávacích, profesních a společenských potřeb „generace dcer“) a dále kooperovala s „Nowym Słowem“ („Nové slovo“), fungujícím jako nástroj haličských emancipantek, redigovaným Marií Turzymou-Wiśniewskou (zde podporovala snahu žen o získání volebního práva). Kuczalska-Reinschmit založila také vlastní feministický časopis „Ster“ („Kormidlo“, dále jen „Ster“), které nejprve v letech 1895–1897 vydávala ve Lvově a podporovala v něm snahu haličských žen o rovnoprávnost ve vzdělání, a později v letech 1907–1914 ve Varšavě, kde bojovala za politická práva „bez rozdílu pohlaví“. Kromě toho publikovala několik syntéz: *Edukacja kobiet w Polsce (Vzdělání žen v Polsku, 1902)*, *Historia ruchu kobiecego (Dějiny ženského hnutí, 1903)*, *Młodzież żeńska i sprawa kobieca (Ženská mládež a ženská otázka, 1906)*, *Wyborcze prawa kobiet (Volební právo žen, 1908)* a psychologické drama *Siostry (Sestry, 1908)*.

Spisovatelkou a redakční aktivitu Kuczalské-Reinschmit doprovázela její organizační činnost, která spočívala v zakládání průkopnických pracovišť občanské práce žen, mj. Čítárny pro ženy, Dámského výboru varšavského spolku péče o zvířata, Delegace práce žen spolku podpory průmyslu a obchodu, III. krejčovské dílny varšavského spolku dobročinnosti, Bazaru ženských výrobků – v 19. století, a Spolku zrovnoprávnění polských žen – ve 20. století. Po manželově smrti v roce 1895 odjela Kuczalska-Reinschmit, pravděpodobně na dobu, než se vyřeší majetkové záležitosti, do Lvova. Po návratu do Varšavy se ubytovala u své přítelkyně a spolupracovnice Józefy Bojanowské¹⁰ a její matky. Zemřela v roce 1921, jen několik měsíců po schválení tzv. březnové ústavy, která Polkám garantovala úplná občanská práva.

Paulina Kuczalska-Reinschmit ve srovnání se zahraničním ženským hnutím

Emancipační projekt¹¹ Kuczalské-Reinschmit se na pozadí aktivit ostatních vůdkyň polského ženského hnutí liší, a proto vyzývá k hledání inspirace v jiných kulturních

10 „Józefa Bojanowska“, in: *Walewska, W walce o równe prawa*, 22–29.

11 Formulaci „emancipační projekt“ zde používám v souladu s definicí Anety Górnické-Boratyńské, chápu ji tedy jako „vizi přehodnocení vztahů pohlaví jak ve veřejné oblasti (změna právního, vzdělávacího systému a systému organizace trhu práce), tak i v oblasti soukromé (rodina, mentalita, zvyky), jejichž cílem je široce chápané zrovnoprávnění ženy v různých oblastech života“. Górnicka-Boratyńska, *Wstęp*, in: tentýž, *Stańmy się sobą*, 6.

kruzích. Četba její publicistiky vede ke zjištění, že sama četla nejen mezinárodní písemnictví týkající se ženských práv, ale také udržovala přímé kontakty se zahraničními emancipantkami a na polskou půdu přinášela zahraniční model činnosti spolků¹². Pravidelně se účastnila mezinárodních ženských sjezdů, z nichž následně psala zprávy do polského tisku. Knihy a časopisy, které z nich přivážela, dávala Čítárně pro ženy ve Varšavě, čímž je také zpřístupňovala. Právě čítárna až do vypuknutí první světové války plnila funkci soukromé půjčovny knih, feministické čítárny, klubovny pro setkávání různých ženských organizací a sídla Spolku zrovnoprávnění polských žen a redakce časopisu „Ster“.

V 80. a 90. letech 19. století se utvářel základ emancipačního programu Kuczalské-Reinschmit, a její práce z tohoto období, které jsou zveřejňovány na stránkách „Świtu“ a „Przeglądu Tygodniowego“, ukazují, že nejpozorněji sledovala model aktivit německého a francouzského ženského hnutí¹³.

Postoj Kuczalské-Reinschmit byl vůči Němkám ambivalentní, mísila se v něm antipatie k záborové zemi, která na polském území uskutečňuje germanizační politiku, spolu se solidaritou s jejími občankami a úctou k jejich dobrým vlastnostem, jakými jsou např. pracovitost, hospodárnost, trpělivost a jednotná spolupráce žen ze všech společenských tříd. Kuczalska-Reinschmit si všímala podobností mezi polským a německým ženským hnutím, především v soustředění se na otázky vzdělání a profese, kromě toho zdůrazňovala tři, Polkami hodné následování, strategie činnosti Němek: vydávání vlastního časopisu „Neue Bahnen“ („Nové cesty“) za redakce Ludwigy Otto a Augusty Schmidt, organizování každoročních sjezdů v různých městech a zakládání místních spolků, ustanovení Allgemeine Deutsche Frauenverein (Všeobecné německé asociace žen) jako zastřešení celého ženského hnutí a organizátora celostátních sjezdů, který zbylé místní spolky do ničeho nenutí. Kuczalska-Reinschmit také důsledně zdůrazňovala: slušnost, klid, vytrvalost a úspěch německých společenských činitelek, jež se představily během sjezdů ve Výmaru v roce 1884 a v Berlíně v roce 1896. Konkrétně si cenila faktu, že se Němky vyhýbají „podrážděností“ v ústním a písemném projevu, stejně jako v chování, díky čemuž si veřejnost rychle „zvykne“ na ideu emancipace a náležitě ocení její společenský přínos.

12 Viz: *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki*.

13 Publicistická a literární tvorba byla vydána v souborné antologii: Paulina Kuczalska-Reinschmit, *Nasze drogi i cele. Prace o działalności kobiecej*, t. 1–2, připravila a úvodem opatřila Agata Zawiszewska, ed. studenti editorsko-vydavatelské specializace Institutu polonistiky a kulturologie Štětínské univerzity v akademickém roce 2008/2009, Varšava 2012. V současné chvíli je připravováno nové vydání: Paulina Kuczalska-Reinschmit, *E pur si muove. Publicystyka społeczna z lat 1881–1918*, uspořádala a úvodem opatřila Agata Zawiszewska, (Štětín: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2016) – v tisku.

Na přelomu 80. a 90. let 19. století navázala Kuczalska-Reinschmit kontakty s aktivistkami francouzského ženského hnutí. S postojem nekompromisního požadavku na zrovnoprávnění žen, který jí chyběl u Němek, se v roce 1889 setkala na Mezinárodním ženském kongresu v Paříži. Významný podíl na jeho organizaci měla polská aktivistka Maria Chéliga-Loevy (Szeliga). Díky její iniciativě vznikla v roce 1889 „Alliance universelle des femmes“ (Všeobecná unie žen), která šířila ideu ženské mezinárodní spolupráce, dále v roce 1890 periodikum „Bulletin de l'union universelle des femmes“ a v roce 1895 „Revue Féministe“. Kuczalska-Reinschmit založila po návratu z Francie polskou pobočku Unie a v roce 1891 zorganizovala první podzemní sjezd polských žen ve Varšavě u příležitosti 25. letého výročí literární práce spisovatelky Elizy Orzeszkové – autorky mj. důležitého a do několika jazyků přeloženého pozitivistického emancipačního románu *Marta* (1873). Byla také iniciátorkou dalších podzemních sjezdů polských žen. Ty se odehrávaly na území ruského a rakouského záboru až do první světové války¹⁴.

V programu a obsahu časopisu „Ster“ – a to jak ve Lvovském vydání z konce 19. století, tak i ve vydání varšavském z počátku 20. století – můžeme vidět inspirace čerpané z organizačních i editorských východisek periodik vydávaných mj. Allgemeine Deutsche Frauenverein a Alliance universelle des femmes. „Ster“ byl společnou informační platformou pro celé polské spolkové ženské hnutí z oblastí všech tří záborů. Na jeho stránkách zveřejňovaly představitelky různých polských organizací zprávy o své činnosti a redakce vedla rozsáhlý informační servis o úspěších zahraničního emancipačního hnutí. Když po revoluci v letech 1905–1907 v Polském království ruská vláda zliberalizovala zákon o spolcích, založila Kuczalska-Reinschmit ve Varšavě Spolek zrovnoprávnění polských žen s podobným programem jako byl výše uvedený plán německých a francouzských organizací. Spolek zrovnoprávnění se stal – spolu se souběžnou novinovou informační platformou „Steru“ – organizační platformou pro polské sufražetky.

Postoj Kuczalské-Reinschmit vůči Rusku můžeme nazvat hrdou izolací. Na území ruského záboru byly podmínky života Poláků v 19. století nejtěžší, neboť se po lednovém povstání zesílila rusifikační akce, vůči které se Poláci vyhradili třemi různými stanovisky, která byla typická pro každou koloniální situaci v závislosti na hegemonovi: odmítání, spolupráce a adaptace¹⁵. Vůdkyně polských emancipantek si vybrala

14 Sikorska-Kulesza, „Trójjaborowe zjazdy kobiet na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku“, in: *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki*, 81–95.

15 Edward Said, „Opór i opozycja“, in: tentýž, *Kultura i imperializm*, překl. Monika Wyrwas –Wiśniewska (Krakov: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009), 216–322; Irmina Wawrzyczek, „Badanie kultury polskiej w perspektywie światowych studiów postkolonialnych“, in: *Studia postkolonialne nad kulturą i cywilizacją polską*, red. Krzysztof Stępnik, Dariusz Trzeźniowski

první z těchto stanovisek, což zjednodušoval fakt, že ačkoliv byla vychována jako polyglot, neuměla rusky a do revoluce v letech 1905 – 1907 tak ignorovala ruské ženské hnutí, které mělo spíše socialističtější než feministický charakter¹⁶. Proto se jak konzervativní, tak i pokroková část polské společnosti, včetně feministek, distancovala vůči Ruskám a Polkám studujícím vědecké obory na vysokých školách v různých městech Impéria, neboť povětšinou sympatizovaly s revolučními myšlenkami a pohrdaly měšťanskými konvencemi¹⁷. Polské emancipantky se domnívaly, že ideologická a společenská „neurvalost“, projevující se „zanedbáváním“ vnějšího působení a „nevhodným“ chováním, škodí myšlence zrovnoprávnění žen. „Ster“ otiskl pouze pár drobných informací o odborném školství v ruských městech, ale obsáhlejší materiály o Ruskách se objevily až po roce 1907 ve varšavském „Steru“. Jejich příznivější tón vycházel z faktu, že ruské emancipantky podporovaly jak polské myšlenky směřující k samostatnosti, tak i snahy Polek o politické zrovnoprávnění v rámci Impéria.

Paulina Kuczalska-Reinschmit ve srovnání s českým ženským hnutím

Postoj Kuczalské-Reinschmit a Lvovských emancipantek z poloviny 90. let 19. století, které se v té době soustředily na snahu vytvořit dívčí gymnázia připravující na maturitu a následně opravňující k univerzitnímu studiu, vůči českému ženskému hnutí můžeme označit jako ambivalentní.

Na jedné straně vzorem, ze kterého Polky čerpaly inspiraci a důvěru ve vítězství vlastních snah o otevření dívčích gymnázií s maturitou opravňující k přijetí k dalšímu studiu, byla činnost českých žen soustředěných kolem spisovatelky a aktivistky Elišky Krásnohorské a spolku Minerva, který založila. Již v roce 1882 zveřejnila sestřenice Pauliny Helena Kuczalska-Prawdzcic ve stejném „Echu“, v němž dříve, v roce 1881, debutovala i sama Kuczalska-Reinschmit, rozsáhlé pojednání o traktátu *Ženská otázka česká* Krásnohorské. Přímé kontakty s touto spisovatelkou udržovala Orzeszková¹⁸, ke které měly polské emancipantky velkou úctu. I bez vlivu autorky

(Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010), 11–19; Dariusz Skórczewski „Literatura jako kompensacja. Inteligencja «comprador» wobec dyskursu hegemonicznego (wstęp do teorii zjawiska)“, in: *(P) o zaborach, (p) o wojnie, (p) o PRL. Polski dyskurs postzależnościowy dawniej i dziś*, red. Hanna Gosk, Ewa Kraskowska (Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013), 393–409.

16 Natalia Pruškarieva, „U źródeł rosyjskiego feminizmu. «Historia kobiet» w Rosji w XIX wieku i formy ich uczestnictwa w życiu społecznym“, překl. Zbigniew Olczak, in: *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki*, 221–238.

17 Grigorij A. Tizskin, „Z historii wyższego kształcenia kobiet w Rosji“. Překl. J. Rudzki. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 23 (1980): 125–138.

18 Stefan Treugutt, „Listy Krasnohorskiej do Orzeszkowej“. *Pamiętnik Literacki* XL (1952): 366–379.

Marty však Polky znaly nejen originální a překladatelskou tvorbu Češky, ale také činnost neformálního proemancipačního spolku založeného v 60. letech 19. století Vojtěchem Náprstkem, tedy Amerického klubu dam. Sama Kuczalska-Reinschmit napsala na začátku svého prvního programového traktátu¹⁹, publikovaného jako příloha „Steru“ v roce 1897 a rekapitulujícího svůj pobyt ve Lvově, že: „Od Caesara po Lubbockého a Tocquevilleho, od Górnického po Bismarka, nechybí autority zdůrazňující význam a vliv, který mají ženy a jejich postavení na danou společnost. Ti pak, kterým autorita učených myslitelů nestačí, by se měli podívat například na rozkvet Čechů, aby se přesvědčili, jak důležitým faktorem národního rozvoje žena je.“²⁰. Češky tedy byly pro Lvovské emancipantky významnými, ačkoli opomíjenými, hrdinkami, jejich organizační a vzdělávací úspěchy byly vztažným bodem v jejich informační a popularizační kampani vedené na stránkách „Steru“ v době boje Polek o dostup ke středoškolskému a vysokoškolskému vzdělání v Haliči.

19 Emancipační projekt Kuczalské-Reinschmit byl dynamický, ale nikdy se nepodařilo, aby zcela vykrytalizoval, neboť se měnil pod vlivem vnějších okolností. Můžeme však přiblížit jeho základ a jednu neměnnou vlastnost. Stálá vlastnost je pružnost, která umožňovala přizpůsobit emancipační činnost i těm nejmenším politickým, právním a ekonomickým změnám v Polském království a Haliči. V roce 1897 v *Szkicu do programu działalności kobiecej (Nástin programu činnosti žen)* napsala: „Každý program, který by měl sloužit k systematizaci fungování v daném oboru, se musí držet pevného základu, jenž se doposavad vytvořil, a co nejdůkladněji se přizpůsobit podmínkám dané chvíle. Takový program totiž není vyjádřením přání a tužeb, ale přehledem činností a snah, kterých je možné se ujmout či je zrealizovat, opakují – v dané chvíli a v daných podmínkách“ (Paulina Kuczalska-Reinschmit, *Nasze drogi i cele. Szkic do programu działalności kobiecej*, Lwów 1897. Cit. z: tentýž, *Nasze drogi i cele. Prace o działalności kobiecej*, t. 2, uspořádala a úvodem opatřila Agata Zawiszewska, ed. studenti editorsko-vydavatelské specializace Institutu polonistiky a kulturologie Štětínské univerzity v akademickém roce 2008/2009, Varšava 2012, 9). Naproti tomu se základem tohoto projektu staly polské tradice šlechtické demokracie:

a) Návrat k dávné tradici práce žen ve všech společenských kruzích, neboť přepjatost zájmů většiny bohatších žen u nás způsobuje nejen v řadě oblastí našeho života značné mezery, ale také hluboko sahající destruktivní následky.

b) Návrat k harmonizaci názorů a snah, jak žen, tak i mužů, směrem k jednému (společnému) ideálům a cílům společnou cestou, aby se mohlo v rodinách rozvíjet ono celkové vyrovnaní, bez kterého není možné dosáhnout úplné jednoty a úplného štěstí v manželství.

c) Návrat k přísné výchově matek-občanek, které, jakožto fyzicky a morálně silné, budou vychovávat budoucí generace, nikoliv jako rozčilené dekadenty zmltající se v těsném kruhu egoistického štěstí svého „já“, ale jako lidi, kteří v širším chápání a lásce ke svým hlavním ideálům najdou regulátor svých skutků a vyšší štěstí než to, jaké jim může dát jen uspokojení sebe sama. Pokud pak chceme mít matky-občanky, musíme dát ženě možnost být takovou občankou bez vykonávání občanských funkcí stejně, jak to dělaly kdysi naše prabáby.

d) Nakonec je třeba směřovat k rozvoji principu pronášeného ještě před Górnickým, „že ženy jsou potřeba nejen k našemu příchodu na svět, ale k dobrému a zbožnému životu“. Neboť vliv ženy jako altruistického faktoru lidskosti je přínosem pozvedajícím hodnotu a sílu společnosti.

Na těchto zásadách z našich dávných rozpletených tradic musíme opřít celou řadu prací kladoucích si za cíl: výchovu, profesní práci a občanskou činnost ženy“, *ibidem*, 18–19.

20 *Ibidem*, 9.

Společenská angažovanost Krásnohorské a spolku Minerva, dále snahy o založení a udržení prvního pražského dívčího gymnázia fungujícího pod záštitou spolku, byly od chvíle jeho založení v roce 1890 pozorně polskými emancipantkami a reformátory školství sledovány. Výsledkem podnětu, který Polky čerpaly z prostředí českých emancipantek a jejich aktivit, bylo vystoupení varšavsko-krakovské delegace žen na prvním sjezdu polských pedagogů ve Lvově v roce 1894, na němž se hlasováním schválila komparace programů dívčích gymnázií s programem chlapeckých škol. Inspirováni činností spolku Minerva založili představitelé pokrokové inteligence v rakouském záboru v roce 1896 Spolek dívčí gymnaziální školy v Krakově, mezi jehož spoluzakladateli byli také Bujwidové. Dále v rámci Spolku vytvořili soukromé dívčí gymnázium. To se tedy stalo prvním dívčím gymnáziem v polských zemích s programem připravujícím na maturitu, čímž otevíralo ženám dveře na cestě k univerzitnímu vzdělání²¹. První studentky byly přijaty na Jagellonskou univerzitu ve stejné době, jako první absolventky Minervy na Karlovu univerzitu v Praze. Polky a Češky se musely na vysoké škole potýkat se stejnými překážkami, neboť ambice a potřeby obou národů týkající se vzdělávání byly vymezeny stejnými centrálními školskými úřady: v obou zemích mohly být studentky na počátku přijaty pouze na filozofické fakulty a jen jako externí posluchačky a později hospitantky, se souhlasem všech profesorů, kteří vedli jednotlivé předměty v daném oboru. Snahy polských a českých žen o získání úplného vysokoškolského práva vypadaly v pozdějších letech podobně. Vzdělávací úspěch Češek byl pro Polky soustředěné kolem Kuczalské-Reinschmit významným důkazem toho, že i v době záborů, avšak v politickém systému respektujícím lidská práva, existuje legální cesta k profesní, vzdělávací a politické rovnoprávnosti žen. Z tohoto příkladu čerpaly inspiraci a energii pro pozdější oficiální snahy o politická práva žen v Haliči a Polském království po revoluci v letech 1905–1907.

Na druhou stranu se dva polské emancipační časopisy vycházející v té době ve Lvově, „Przedświt“ („Svítání“, dále jen „Przedświt“) za redakce Janiny Sedlaszkówny (1893–1897)²² a „Ster“ za redakce Kuczalské-Reinschmit (1895–1897), českým ženským hnutím veřejně nezabývaly, tedy nepublikovaly na toto téma kritické ani informační články. V rubrice na téma aktivit zahraničních ženských hnutí

21 Viz: Bogusława Czajecka, „Z domu w szeroki świat...“ *Droga kobiet do niezaleźności w zaborze austriackim w latach 1890–1914*, Krakov 1990, 108–124; Renata Dutkova, *Żeńskie gimnazja Krakowa w procesie emancypacji kobiet (1896–1918)* (Krakov: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 1990), 7–44.

22 Cecylia Gajkowska, „Sedlaczkówna Janina (1868–1899)“, in: *Polski słownik biograficzny*. T. XXXVI (Varšava–Krakov: Instytut Historii PAN, 1995), 144; J. Franke, „Przedświt“, in: tentýž, *Polska prasa kobieca w latach 1820–1918. W kręgu ofiary i poświęcenia* (Varšava: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 1999), 222–225.

s názvem *Z dnešních dnů*, vedené redaktorkou na stránkách „Steru“, se objevilo jen několik lakonických zmínek o činnosti Minervy, pražského dívčího gymnázia a o snaze Češek získat přístup na univerzity. Mezinárodním kontextem byly zmínky o zemích, ve kterých již ženy měly nebo právě získávaly právo na studium, a také o prvních absolventkách různých zahraničních vysokých škol²³, místní kontext pak tvořily zmínky o vzdělávacím postavení žen v Habsburské monarchii²⁴, konkrétně v Rakousku²⁵, polský kontext reprezentovaly informace o situaci haličských maturantek a o potencionálních studentkách krakovské a Lvovské vysoké školy²⁶. Většina těchto materiálů měla povahu jedno nebo několika větných výroků ve zpravodajském stylu; vzácně se objevily rozsáhlejší informace věnované klíčovými rozhodnutím vídeňského parlamentu, takovým jako např. organizace maturitních zkoušek pro děvčata a nostrifikace ženských diplomů²⁷.

V posledním zmíněném materiálu, popisujícím diskuzi rozpočtové komise Státní rady ve Vídni na téma vytvoření dívčích gymnázií a ženských učitelských ústavů na území Rakouska a umožnění ženám s maturitou navštěvovat univerzitní přednášky, byly informace o dívčím gymnáziu v Praze považovány za důkazní materiál.

V roce 1895 „Ster“ uvedl, že počet dívek v Rakousko-uherské monarchii, které složily maturitu během desetiletí 1885–1895 činil 25, z čehož 13 složilo maturitu na gymnázium v Praze. V roce 1897 uvedl, že z 16 dívek, které ve školním roce 1895–1896 vykonaly maturitu v Praze, nastoupilo 8 na filozofickou fakultu tamní české univerzity, 4 nastoupily na lékařskou fakultu tamní německé univerzity a 1 na pražskou lékařskou fakultu^{28, 29}.

Počty tvořily zřejmý kontrast ke známým počtům studentek na německých vysokých školách, např. v Berlíně v té době studovalo 93 žen, ve Vratislavi 34 a v Jeně 11

23 Viz: „Z dzisiejszej doby“, *Ster* 6 (1896): 96; 18 (1897): 353; 7 (1896): 111; 12 (1896): 191.

24 Viz: „Z dzisiejszej doby“, *Ster* 4 (1896): 63; 16 (1896): 255.

25 Viz: *Ibidem*, *Ster* 14 (1896): 223; 15 (1896): 239; 23 (1896): 368; „Przegląd czasopism“, *Ster* 7 (1896): 111.

26 Viz: *Ibidem*, *Ster* 6 (1896): 95; 8 (1896): 127–128; 1/25 (1896): 15–16; 6/30 (1897): 93.

27 Viz: *Ibidem*, *Ster* 9 (1896): 143–144.

28 *Ibidem*, *Ster* 3/27 (1897): 45.

29 Informace uvedené na stránkách „Steru“ nebyly přesné. Ve skutečnosti totiž – jak udávají české zdroje – k maturitě dospělo z původně přihlášených 53 studentek pouze 20, avšak k samotné maturitní zkoušce se nakonec přihlásilo 16 studentek. Z toho jich u maturity obstálo 14, včetně 4 po opravném termínu. Dvě studentky tedy neobstály vůbec. Viz: *Pátá výroční zpráva soukromé střední školy dívčí a spolku Minervy v Praze*, za šk. r. 1894/1895, str. 31. Tato problematika byla detailně popsána v diplomové práci: Karel Flekal, „Počátky vyššího vzdělávání žen v Čechách“ (diplomová práce: Univerzita Karlova v Praze. Filozofická fakulta, vedoucí práce doc. PhDr. Růžena Váňová, CSc., 2007).

žen³⁰. Ve Spojených státech byl počet studentek 65 000³¹. Redakce periodika se shodovala se stoupenci založení státních dívčích gymnázií ve všech korunních zemích, kteří tvrdili, že právě v důsledku zbavení vládní podpory nejistá existence soukromého dívčího gymnázia v Praze je příčinou nízkého počtu přihlášených ke státním zkouškám, a nikoli – jak tvrdili protivníci – nedostatek zájmu o vyšší vzdělání mezi ženami³².

Demografické argumenty (pro přístup žen k vyššímu vzdělání a k pracovnímu trhu mluví značná převaha počtu žen nad počtem mužů způsobující problémy v oblasti sňatků), které zaznívaly během debat úředníků a politiků ve Vídni, dále doplňovaly argumenty sociální (stát musí pro nevdané ženy vytvořit podmínky pro důstojnou a samostatnou existenci) a v neposlední řadě argumenty pedagogické (vzdělané ženy zvelebují život v rodině a vychovávání dalších generací v národním duchu). Poslední argumenty později využívali zakladatelé Spolku dívčí gymnaziální školy v Krakově, organizátoři ženských gymnázií v Krakově a ve Lvově a spolupracovníci „Steru“. Koncentrace pozornosti jak Sedlaczkové, tak i Kuczalské-Reinschmit, na záležitosti vzdělávací rovnoprávnosti Polek v Haliči byla tak velká a dosažený úspěch (tedy otevření univerzit v Krakově a Lvově ženám), který brala velká část feministického prostředí jako řešení tzv. ženské otázky v rakouském záboru, že obě redaktorky ukončily vydávání svých periodik ve stejném roce 1897, v němž Jagellonská univerzita přijala první studentky.

Kromě stručných zmínek o cestě českých žen za středoškolským a vysokoškolským vzděláním publikoval „Ster“ ještě tři texty: zprávu z prvního veřejného sjezdu žen Čech a Moravy podepsanou pod pseudonymem a dvě redakční příležitostné poznámky: posmrtnou vzpomínku věnovanou Edvardu Jelínkovi a pochvalný projev u příležitosti 50. narozenin Elišky Krásnohorské. Tyto zmínky prozrazují, že postoj Kuczalské-Reinschmit a polských feministek, které se kolem ní soustředily, byl rozporuplný: nesporný obdiv k úspěšnosti jejich práce v Polkách vyvolával pocit rivality, ukrýval protekční postoj, koexistoval s pocitem převahy. Spleť těchto emocí podhaluje text redaktorky „Steru“, který předcházel začátku školního roku na prvním soukromém dívčím gymnáziu v Krakově, o něž jednomyslně usilovalo ženské a učitelské prostředí v Haliči. Kuczalska-Reinschmit se v něm mezi jinými zamýšlí nad vztahem počtu gymnaziálních studentek z Krakova a Prahy: „Při prvním zápisu na českou Minervu se zapsalo 55 studentek; bude zajímavé, zda toto číslo převýší nával na krakovské gymnázium, nebo tohoto počtu naopak nedosáhne? I kdyby se tak stalo,

30 „Z dzisiejszej doby“, *Ster* 4/28 (1897): 61.

31 Ibidem, *Ster* 11/35 (1897): 173.

32 Viz: Ibidem, *Ster* 1 (1895): 15; 2/26 (1896): 32.

nesmíme se tím nechat odradit, nejde tady přeci o množství, ale o kvalitu vybraných studentek³³. Vzdělávací úspěch Polek byl tedy od začátku vnímán v kontextu dřívějšího úspěchu Češek a potřeby soutěže v této oblasti.

Dle zprávy z „prvního sjezdu žen českoslovanských [...] Čech a Moravy“ organizovaného v Praze v květnu roku 1897 byla na seznamu účastnic, mezi kterými byly mj. Vali Seidlová, Terezie Friedländerová, Věnceslava Lužická-Srbová, Johana Danešová, Miloslava Procházková, Marie Součková, Elena Šoltézsová, zvláště vyzdvihnuta Anna Jehličková, která mluvila o „národních povinnostech ženy“ a řekla: „České ženy by měly více dbát na svou národní důstojnost a vzít si v tomto směru příklad z Polek“³⁴. Přestože zprávu ze sjezdu zakončila informace o vytvoření Spolku českoslovanských žen a příslib obeznámit v „nejbližší budoucnosti“ čtenářky časopisu s „poučnými informacemi o práci českých žen a o jejich podílu na společenském životě“³⁵, nebyl tento slib naplněn. Podobný postoj, který měli Poláci vůči Čechům, když od nich očekávali obdiv a pokládali jednostranná gesta náklonnosti za samozřejmá, je patrný ve vzpomínkách na Jelínka, „oblíbeného českého a polského spisovatele, srdečného přítele Poláků“. Autorka vzpomínky uznale podotkla, že své pocity dokazoval nejen během života „tím, že co nejpohostinněji přijímal Poláky navštěvující Prahu“ nebo „tím, že naši zemi navštěvoval a psal o obou národech v polských i českých denících“, ale také po smrti, neboť svou sbírku knih odkázal knihovně Jagellonské univerzity³⁶. Stejně lakonicky vyznívá poznámka o výročí „české básnířky a zasloužené společenské aktivistky Elišky Krásnohorské, autorky libret k národním operám Bedřicha Smetany a mnoha básní, pojednání, románů pro mládež. Překladatelky *Pana Tadeáše* a spolupracovnice několika polských časopisů. Redaktorky «Ženských listů». Nástupkyni Světlé ve vedení Ženského průmyslového spolku. Zakladatelky a vedoucí spolku Minerva, díky kterému vzniklo dívčí gymnázium“³⁷. Příklad redakce „Steru“, že z důvodu oslav výročí polské spisovatelky Seweryny Duchínské-Pruszkowé probíhající ve stejné době bude „rozsáhlá práce o činnosti zasloužilé jubilantky“ publikována „později“, také nikdy nebyl splněn. Lvovské emancipantky omezily uctění jejich narozenin pouze na telegram s blahopřáním, který zaslaly také jiné časopisy a haličské organizace, mj. „Słowo Polskie“ („Polské slovo“), „Reforma“, „Czytelnia dla Kobiet“ („Čítárna pro ženy“) a „Czytelnia Akademicka“ („Akademická čítárna“) ze Lvova, a „Związek Literacki“ („Literární spolek“) z Krakova³⁸.

33 P. Kuczalska-Reinschmit, *Ibidem*, *Ster* 18 (1896): 275.

34 Slaw..., „Czesko-słowiański kongres kobiet“, *Ster* 12/36 (1897): 179–180.

35 *Ibidem*, s. 180.

36 „Z dzisiejszej doby“, *Ster* 8/32 (1897): 125–126.

37 *Ibidem*, *Ster* 24 (1897): 338.

38 *Ibidem*.

Shrnutí: hlavní postava polských sufražetek, Paulina Kuczalska-Reinschmit, svůj projekt vzdělávacího, profesního a politického zrovnoprávnění Polek realizovaného v letech 1881–1921 sice ukotvila v ideologii polské renesance a šlechtického sarmatismu z doby před dělením Polska, ale organizační – spolkovou a časopiseckou – formu jeho realizace vypracovala pomocí inspirace ze zahraničí. Především šlo o v 80. a 90. letech 19. století bezprostředně prozrazenou německou a francouzskou inspiraci, ale také v 90. letech 19. století opomíjenou inspiraci českou. Kuczalska-Reinschmit mnohokrát vyjadřovala přesvědčení o nutnosti pozorného sledování situace žen v jiných zemích a především na polském území pod ruským, pruským a rakouským zábohem. Uváděla čtyři hlavní důvody, pro které Polky musí informace o situaci žen v jiných zemích získávat a inspirovat se jimi.

Za prvé, povědomí o mezinárodním ženském hnutí umožňovalo přemýšlet o situaci polských žen v širším kontextu a hodnotit ji, z dalšího úhlu pohledu umožňovalo rozhodnout se, jaké ověřené řešení je možné aplikovat v polských zemích. Za druhé, Polky by se měly inspirovat lépe organizovaným německým, francouzským nebo českým hnutím, neboť dokazuje efektivitu systematické, trpělivé a solidární činnosti představitelky různých společenských vrstev. Kuczalska-Reinschmit totiž kritizovala nedemokratické praktiky polského emancipačního hnutí, ve kterém až do počátku 20. století panovaly třídní rozpory mezi představitelkami velkostatkářské, postšlechtické inteligence, manuálně pracujícími a vesnickými ženami. Za třetí, Polky by se od Němek, Francouzek nebo Češek měly naučit organizovat legální ženské instituce, které umožňují nejen úspěšný způsob prezentace záležitostí žen jiným členům společnosti, místním a centrálním orgánům, ale také formu občanského vzdělávání a zkušenosti ženské efektivnosti. Za čtvrté, všechny ženy v Evropě, a především v Habsburské monarchii, si musí zachovat ostražitost vůči rozhodování politiků a průmyslníků, neboť korunní země jsou politicky i ekonomicky propojené³⁹. Pokusy o omezení nebo rozšíření práv Rakušank a Češek mohly být tedy dříve či později přijaty také vůči Polkám v Haliči, což v nich probouzelo pochopitelné obavy i naděje.

Ambivalentní vztah Lvovských emancipantek soustředěných kolem Kuczalské-Reinschmit ke snahám Češek o vzdělávací zrovnoprávnění děvčat a chlapců, který spočíval v uznání jejich průkopnictví, ale zároveň v soupeření s nimi v počtu studentek nových dívčích gymnázií a velmi stručném informování čtenářek „Steru“ o českých

39 O přítomnosti tohoto pozorování v německé, ruské a české krásné literatuře oné doby psali v posledních letech polsky: Mirosława Czarnecka, *Wieszczki. Rekonstrukcja kobiecej genealogii w historii niemieckiej literatury kobiecej od połowy XIX do końca XX wieku*, (Vratislav: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2004); Marcin Filipowicz, *Urodzić naród. Z problematyki czeskiej i słowackiej literatury kobiecej II połowy XIX wieku* (Varšava: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008); Ewa Komisaruk, *Od milczenia do zamilknięcia. Rosyjska proza kobieca na początku XX wieku. Wybrane aspekty* (Vratislav: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2009).

úspěších v rozvoji vzdělání žen, je možné vysvětlit minimálně třemi způsoby. První a asi nejdůležitější důvod – pozornost hlavní z polských feministek byla od začátku její společenské a publicistické činnosti obrácena na Západ, na model aktivit a úspěchů německých, francouzských a britských či skandinávských žen bojujících o přístup ke vzdělání, na pracovní trh i o politická práva. Šlo o směr pohledu v podstatě přirozený pro představitelku podrobeného národa, obyvatelku Polského království nacházejícího se pod zábořem Ruska, ztotožněné s evropskou a polskou kulturou, s její „divokostí“, „surovostí“ a „Východem“⁴⁰. Za druhé, myšlení Kuczalské-Reinschmit, i přes veřejné prohlášení solidarity se ženami jiných národů, bylo narušeno myšlením hegemonu, v případě Polska šlo o záborové státy, čili Rakousko, Prusko a Rusko, které považovaly menšiny tvořící jejich součást za podřízené Jiným a považovaly je za nižší úroveň civilizačního rozvoje. Toto narušení spočívalo v tom, že se představitelky různých skupin podřízených jiným v rámci stejného Impéria nechaly vést neuvědomělými rozpory a soupeřením, které se rodilo z komplexů méněcennosti např. Polek vůči Češkám, neboť je předběhly ve snaze o zrovnoprávnění ve vzdělání. Za třetí, sama Kuczalska-Reinschmit mohla pociťovat svůj nucený pobyt ve Lvově jako dobu prodlevy v její vlastní činnosti kladoucí si za cíl rozvoj organizace polských žen nezávisle na zábořích, na jejímž počátku byla v roce 1894 ve Varšavě založená Delegace práce žen při Spolku podpory průmyslu a obchodu. Úspěchy žen z jiných zemí pozorované během mezinárodních sjezdů v ní pravděpodobně vyvolávaly jak chuť k další činnosti, tak i víru v úspěch tzv. ženské otázky, na druhou stranu však také podněcovaly hořkost způsobenou pomalým vývojem této záležitosti v polských zemích.

překl. Markéta Fucimanová

Bibliografie

Kuczalska-Reinschmit, Paulina. *E pur si muove. Publicystyka społeczna z lat 1881–1918.*

Uspořádala a úvodem opatřila Agata Zawiszewska. Štětín: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2016.

Ster. Dwutygodnik do spraw wychowania i pracy kobiet. Lvov 1895–1897.

Czajacka, Bogusława. „Z domu w szeroki świat...” *Droga kobiet do niezależności w zaborze austriackim w latach 1890–1914.* Krakov: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 1990.

40 Erazm Kuźma, *Mit Orientu i kultury Zachodu w literaturze XIX i XX wieku* (Štětín: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 1980).

- Czarnecka, Mirosława. *Wieszczki. Rekonstrukcja kobiecej genealogii w historii niemieckiej literatury kobiecej od połowy XIX do końca XX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2004.
- Domarańczyk, Daria A., „«Ster» – pierwsze w Polsce radykalne czasopismo feministyczne przełomu XIX i XX wieku“. *„Acta Universitatis Lodzianensis“*. *Folia Litteraria Polonica* 23 (2014), 1.
- Dormus, Katarzyna. „Warszawski «Ster» (1907–1914) i jego program wychowawczy“. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, XL (2000).
- Dormus, Katarzyna. *Kazimiera Bujwidowa 1867–1932. Życie i działalność społeczno-oświatowa*. Kraków: „Secesja“, 2002.
- Dormus, Katarzyna. *Problematyka wychowawczo-oświatowa w prasie kobiecej zaboru austriackiego w latach 1826–1918*. Varšava: Wydawnictwo IHN PAN–Wydawnictwo Retro-Art., 2006.
- Dutkova, Renata. *Żeńskie gimnazja Krakowa w procesie emancypacji kobiet (1896–1918)*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 1995.
- Filipowicz, Marcin. *Urodzić naród. Z problematyki czeskiej i słowackiej literatury kobiecej II połowy XIX wieku*. Varšava: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
- Franke, Jerzy. *Polska prasa kobieca w latach 1820–1918. W kręgu ofiary i poświęcenia*. Varšava: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 1999.
- Franke, Jerzy. *Wokół buntu i pokory. Warszawskie czasopisma kobiece w latach 1905–1918*. Varšava: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 2000.
- Gajkowska, Cecylia. „Sedlaczkówna Janina (1868–1899)“. In: *Polski słownik biograficzny*. T. XXXVI. Varšava–Kraków: Instytut Historii PAN, 1995.
- Gawin, Magdalena. *Spór o równouprawnienie kobiet (1864–1919)*. Varšava: Instytut Historii PAN–Polskie Towarzystwo Historyczne–Wydawnictwo Neriton, 2015.
- Górnicka-Boratyńska, Aneta. *Stąpmy się sobą. Cztery projekty emancypacji (1863–1939)*. Izabelin: Sic!, 2001.
- Hoszowska, Mariola. *Sila tradycji, presja życia. Kobiety w dawnych podręcznikach dziejów Polski (1795–1918)*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005.
- Hulewicz, Jan. „Kuczalska-Reinschmit Paulina (1859–1921)“. In: *Polski słownik biograficzny*. T. XVI. Wrocław: Instytut Historii PAN, 1971.
- Jaszczuk, Andrzej. *Spór pozytywistów z konserwatystami o przyszłość Polski 1870–1903*. Varšava: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1986.
- Kieniewicz, Stefan. *Dramat trzeźwych entuzjastów. O ludziach pracy organicznej*. Varšava: „Wiedza Powszechna“, 1964.
- Komisaruk, Ewa. *Od milczenia do zamknięcia. Rosyjska proza kobieca na początku XX wieku. Wybrane aspekty*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2009.
- Kozłowska-Sabatowska, Halina. *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881*. Wrocław–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1978.
- Kuźma, Erazm. *Mit Orientu i kultury Zachodu w literaturze XIX i XX wieku*. Štětín: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 1980.
- Kwiatkiewicz, Agnieszka. „Kazimiera Bujwidowa. Poglądy i działalność społeczna“. In: *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku*, red. Anna Żarnowska, Andrzej Szwarz. Varšava: DiG, 1994.

- Modzelewski, Wojciech. *Naród i postęp. Problematyka narodowa w ideologii i myśli społecznej pozytywistów warszawskich*. Varšava: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1977.
- Nietyksza, Maria. „Tradycyjne i nowe formy aktywności publicznej kobiet w warunkach zaborów“. In: *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i w początkach XX wieku*, red. Anna Żarnowska, Andrzej Szwarc. Varšava: DiG, 1994.
- Pachucka, Romana. *Pamiętniki z lat 1886–1914. Úvod a vysvětlení Jan Hulewicz*. Vratislav: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1958.
- Pawłowska, Anna. „Kwestie etyczno-obyczajowe w prasie kobiecej przełomu XIX i XX wieku (na łamach «Steru» i «Nowego Słowa»)“. *Studia Historyczne* 119 (1987), 4.
- Pruskarieva, Natalia. „U źródeł rosyjskiego feminizmu. „Historia kobiet“ w Rosji w XIX wieku i formy ich uczestnictwa w życiu społecznym“. Překl. Zbigniew Olczak. In: *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki. Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich do 1918 roku (na tle porównawczym)*, red. Agnieszka Janiak-Jasińska, Katarzyna Sierakowska, Andrzej Szwarc. Varšava: Wydawnictwo Neriton, 2008.
- Said, Edward. *Kultura i imperializm*. Překl. Monika Wyrwas-Wiśniewska. Krakov: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.
- Sierakowska, Katarzyna. „Aspiracje polityczne Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich“. In: *Kobieta i świat polityki. Polska na tle porównawczym w XIX i na początku XX wieku*, red. Anna Żarnowska, Andrzej Szwarc. Varšava: DiG, 1994.
- Sikorska-Kulesza, Jolanta. „Trójzaborowe zjazdy kobiet na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX wieku“. In: *Działaczki społeczne, feministki, obywatelki, Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich do 1918 roku (na tle porównawczym)*, red. Agnieszka Janiak-Jasińska, Katarzyna Sierakowska, Andrzej Szwarc. Varšava: DiG, 2008.
- Skórczewski, Dariusz. „Literatura jako kompensacja. Inteligencja «comprador» wobec dyskursu hegemonicznego (wstęp do teorii «zjawiska»)“. In: *(P)o zaborach, (p)o wojnie, (p)o PRL. Polski dyskurs postzależnościowy dawniej i dziś*, red. Hanna Gosk, Ewa Krasowska. Krakov: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2013.
- Stegman, Natali. „Czynniki kształtujące ruchy kobiece w Galicji i na ziemiach czeskich na przełomie XIX i XX wieku. Próba porównania“. Překl. Piotr Szlanta. In: *Działaczki, feministki, obywatelki. Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich do 1918 roku (na tle porównawczym)*, red. Agnieszka Janiak-Jasińska, Katarzyna Sierakowska, Andrzej Szwarc. Varšava: Wydawnictwo Neriton, 2008.
- Szwarc, Andrzej. „Kontrolować czy likwidować? Policja carska wobec Związku Równouprawnienia Kobiet Polskich (1913-1914)“. In: *Spółczesność w dobie przemian. Wiek XIX i XX. Księga jubileuszowa prof. Anny Żarnowskiej*, red. Maria Nietyksza, Andrzej Szwarc, Katarzyna Sierakowska, Agnieszka Janiak-Jasińska, Varšava: DiG, 2003.
- Tiszkin, Grigorij A. „Z historii wyższego kształcenia kobiet w Rosji“. Překl. J. Rudzki. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 23 (1980).
- Treugutt, Stefan. „Listy Krasnohorskiej do Orzeszkowej“. *Pamiętnik Literacki* XL (1952).
- Walewska, Cecylia. *W walce o równe prawa. Nasze bojownice*. Varšava: „Kobieta Współczesna“, 1930.

- Wawrzyczek, Irmina. „Badanie kultury polskiej w perspektywie światowych studiów postkolonialnych“. In: *Studia postkolonialne nad kulturą i cywilizacją polską*, red. Krzysztof Stępnik, Dariusz Trzeźniowski. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010.
- Zaleska, Zofia. *Czasopisma kobiece w Polsce. (Materiały do historii czasopism). Rok 1818–1937*. Varšava: Wyższa Szkoła Dziennikarska, 1938.
- Żarnowska Anna. „Ruch emancypacyjny i stowarzyszenia kobiece na ziemiach polskich przed odzyskaniem niepodległości“. In: *Działaczki, feministki, obywatelki. Samoorganizowanie się kobiet na ziemiach polskich do 1918 roku (na tle porównawczym)*, red. Agnieszka Janiak-Jasińska, Katarzyna Sierakowska, Andrzej Szwarz. Varšava: Wydawnictwo Neriton, 2008.

EMANCIPATIONISTS FROM LVIV AND THE CZECH WOMEN’S MOVEMENT
AT THE END OF THE 19th CENTURY – THE EXAMPLE OF THE PERIODICAL *STER*
[HELM] EDITED BY PAULINA KUCZALSKA-REINSCHMIT (1895–1897)

Summary

Paulina Kuczalska-Reinschmit (1859–1921) was the leader of the Polish emancipatory movement at the turn of the 19th and 20th centuries. She was active mainly on the territory under Russian rule but in the mid-1890’s she stayed in the Austrian partition. Although her programme of struggle for educational, professional and political emancipation of Polish women was rooted in national sources she also reached for foreign, among others Czech, inspirations to implement this programme. The Czech influence is visible in the cristalisation phase of the programme in the 1890s when Kuczalska-Reinschmit edited her own feminist periodical *Ster*. The Lviv edition of the latter issued in the period of 1895–1897 (Warsaw edition appeared in the years 1907–1914) was an organ of emancipationists and the supporters of educational emancipation for women in Galicia. It was published until the enrollment of first women students at the Jagiellonian University. During the campaign for the establishment of the first private gymnasium with the maturity exam for women in Kraków allowing them access to university education, *Ster* modeled its programme on the Minerva society created in Prague in 1890 by Eliza Krasnohorska. It also referred to the first private gymnasium for women in Czechoslovakia which the society had established.

Keywords: Modernizm, emancipatory journalism, Polish women’s movement of the 19th century, Paulina Kuczalska-Reinschmit

LWOWSKIE EMANCYPANTKI WOBEC CZESKIEGO RUCHU KOBIECEGO
U SCHYŁKU XIX WIEKU. NA PRZYKŁADZIE CZASOPISMA „STER”
POD REDAKCJĄ PAULINY KUCZALSKIEJ-REINSCHMIT (1895–1897)

Streszczenie

Paulina Kuczalska-Reinschmit (1859–1921) to liderka polskiego ruchu emancypacyjnego na przełomie XIX i XX wieku, która działała głównie na terenie zaboru rosyjskiego, ale w połowie lat 90. XIX wieku przebywała w zaborze austriackim. Chociaż ukształtowała swój program walki o równouprawnienie edukacyjne, zawodowe i polityczne Polek, wywodząc go ze źródeł narodowych, to formy realizacji tego programu opracowała, korzystając z inspiracji zagranicznych, między innymi czeskich. Widać je w fazie krystalizacji programu, przypadającej na lata 90. XIX wieku, gdy Kuczalska-Reinschmit wydawała we Lwowie własny periodyk feministyczny „Ster”. Lwowska edycja „Steru” ukazująca się w latach 1895–1897 (edycja warszawska wychodziła w latach 1907–1914) była organem emancypantek i zwolenników równouprawnienia edukacyjnego kobiet na terenie Galicji; działała do momentu, gdy Uniwersytet Jagielloński przyjął pierwsze studentki. W kampanii na rzecz utworzenia w Krakowie pierwszego na ziemiach polskich prywatnego żeńskiego gimnazjum z maturą uprawniającą kobiety do wstępowania na uniwersytet, „Ster” uczynił modelem i punktem odniesienia dla własnego programu utworzone przez Elżbę Krasnohorską w 1890 roku w Pradze towarzystwo Minerva i zorganizowane przez nie pierwsze czeskie prywatne gimnazjum żeńskie.

Słowa kluczowe: modernizm, publicystyka emancypacyjna, polski ruch kobiecy XIX wieku, Paulina Kuczalska-Reinschmit

RECENZJE

GERO LIETZ*

Wydział Filologiczny Uniwersytetu Szczecińskiego

ASKEDAL, JOHN OLE ET AL. (HG.): *NORSK GRAMMATIKK. RIKSMÅL OG MODERAT BOKMÅL. [REVIDERT UTGAVE AV GORGUS COWARD, RIKSMÅLSGRAMMATIKK], 2. OPPLAG. OSLO: DET NORSKE AKADEMI FOR SPRÅK OG LITTERATUR OG KUNNSKAPSFORLAGET, 2015.*

Der Titel verrät es schon: Norwegisch ist nicht gleich Norwegisch. Während vergleichbare Werke in anderen Sprachen mit Titeln wie „Deutsche Grammatik“ oder „Gramatyka języka polskiego“ auskommen, muss „Norsk grammatikk“ zwangsläufig mit einem Untertitel versehen werden, damit deutlich wird, welche der beiden amtlichen Schriftsprachen (Bokmål oder Nynorsk) gemeint ist; und dass es selbst innerhalb dieser Schriftsprachen noch erheblichen Spielraum gibt, was Rechtschreibung und grammatische Formen anbelangt, zeigt das Attribut „moderat“ vor Bokmål nur allzu deutlich. Wenn es ein „moderates“ Bokmål gibt, gibt es folglich auch ein anderes, das in dem hier besprochenen Werk keine Berücksichtigung findet: das sog. „radikale“ Bokmål – ein unmittelbares Ergebnis der besonders Mitte des 20. Jahrhunderts in Norwegen praktizierten Sprachpolitik, die darauf hinarbeitete, die beiden amtlichen Schriftsprachen – Bokmål und Nynorsk – irgendwann zu EINER norwegischen Schriftsprache (dem sog. „Samnorsk“) zu verschmelzen. Das

* Gero Lietz – dr., ukończył studia skandynawistyczne na Uniwersytecie w Greifswaldzie w 1988 roku. W 1991 roku obronił pracę doktorską z dziedziny skandynawistyki (temat rozprawy: Problem nazw własnych w przekładzie współczesnej literatury norweskiej na język niemiecki). W latach 1996–2001 i 2005–2010 pracował jako lektor DAAD w Instytucie Lingwistyki Stosowanej i w Instytucie Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu. Od 2014 zatrudniony jest w Centrum Interdyscyplinarnych Studiów o Polsce na Uniwersytecie Europejskim Viadrina we Frankfurcie nad Odrą. W latach 2014–2016 był st. wykładowcą w Katedrze Skandynawistyki Uniwersytetu Szczecińskiego. Zajmuje się m.in. onomastyką, fonetyką, translatoryką; e-mail: gero_lietz_ffo@gmx.de

Fiasko dieser Politik zeichnete sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer deutlicher ab, dennoch wurde sie offiziell erst im Jahre 2002 aufgegeben – durch die Streichung entsprechender Passagen im Gesetz über den Norwegischen Sprachrat. Das eigentlich Interessante an der vorliegenden Grammatik ist jedoch, dass die Norwegische Akademie für Sprache und Literatur (seit den 1950er Jahren zuständig für die Normierung der oft als „privat“ und „inoffiziell“ bezeichneten Riksmål-Norm¹) hier das moderate Bokmål in seine Normierungs- und Standardisierungsarbeit einbezieht. Das „inoffizielle“ Riksmål mit seiner seit jeher stringenteren und am wirklichen schriftsprachlichen Gebrauch orientierten Norm bietet sich damit zugleich als Orientierung für die künftige standardsprachliche Normierung des offiziellen Bokmål an.

Das Buch geht auf die 1958 erstmals erschienene *Kortfattet riksmålsgrammatikk* zurück, die – verfasst von dem verdienstvollen Norwegischlehrer, Bildungs- und Sprachpolitiker Gorgus Coward (1912–1994)² – mehrere Neuauflagen erlebte und 1986 in erweiterter Form unter dem Titel *Riksmålsgrammatikk. Med en sproghistorisk innledning og en rettskrivningslære* herausgegeben wurde. Diese Ausgabe von 1986 liegt der jetzigen Neubearbeitung zugrunde. Seit den 1980er Jahren hat es einige Bewegung in der norwegischen Sprachpolitik gegeben. Der 2002 beschlossene, oben erwähnte Abschied von der Samnorsk-Politik des norwegischen Staates war spätestens mit der Bokmål-Reform von 1981 eingeleitet worden, bei der viele seit 1938 verbotene Riksmål-Formen wieder Eingang in die offizielle Bokmål-Norm fanden und sich so der Abstand zwischen der offiziellen Norm und der „inoffiziellen“ Riksmål-Norm erheblich verkleinerte. Die Bokmål-Reform von 2005 führte schließlich zu einer noch umfassenderen und weitreichenden Rehabilitierung vieler traditioneller Riksmål-Formen (Zulassung einer Reihe von Präteritumsformen bei den Verben, Abschaffung etlicher „wenig verwendeter“ Formen, Abschaffung der Unterteilung der Bokmål-Norm in sog. Haupt- und Nebenformen mit jeweils bestimmten Anwendungsbereichen), so dass sich heute, nicht zuletzt auch dank einer Reihe von

1 Gegner des Riksmål bezeichnen diese Norm oft abwertend als „privat“, da sie sich nicht auf politische Beschlüsse und öffentliche Vorschriften stützen könne und als solche keine demokratische Legitimation besitze, vgl. John Ole Askedal, «Opprydning må til i bokmålsnormen», in: *Ordet* 4, 2015, 5–6 (5). Die Riksmål-Bewegung hat sich stets vehement gegen die Samnorsk-Politik ausgesprochen, vgl. eine Aussage des späteren Vorsitzenden des Riksmålverbandes, des Dichters Arnulf Øverland (1889–1968) der in einer Rede im März 1940 (Titel: „Ist unsere Sprache abgeschafft?“) die sog. Rechtschreibreform von 1938 scharf attackierte: „Das, was Rechtschreibreform von 1938 genannt wird, ist keine Rechtschreibreform, es ist eine Aufhebung unserer zwei, jede für sich vorzüglichen, Schriftsprachen, es ist die Einführung einer ganz neuen Sprache [...]“, zit. nach Finn-Erik Vinje, *Et språk i utvikling* (Oslo: Aschehoug, 1978). Befürchtet wurde durch die Samnorsk-Politik eine Schwächung beider norwegischen Schriftsprachen (Riksmål/Bokmål und Nynorsk), die jede für sich einen wertvollen Teil der norwegischen Kultur und Tradition darstellen.

2 Zur Biographie von Gorgus Coward vgl. https://nbl.sn1.no/Gorgus_Coward (28.3.2016).

Beschlüssen der Norwegischen Akademie für Sprache und Literatur, die Unterschiede zwischen dem Riksmål und dem moderaten Bokmål auf „schätzungsweise 150 weniger gebräuchliche Einzelwörter und Wortformen sowie auf eine bestimmte Zahl von Zusammensetzungen und Zusammenschreibungen“ (S. 12) reduziert haben. Die Sprache des Buches trägt dieser Entwicklung in den letzten dreißig Jahren Rechnung: Der ursprüngliche Text von Coward ist einer gründlichen Durchsicht unterzogen worden, er befindet sich auf dem Stand der Riksmål-Norm von 2008 und entspricht daher im Wesentlichen dem moderaten Bokmål, denn die heutige Riksmål-Norm stellt im Großen und Ganzen eine Teilmenge der Bokmål-Norm dar. Zum aktuellen Stand der Bemühungen um eine gemeinsame Standardsprache heißt es im Geleitwort der Herausgeber: „Sind im Bokmål unter mehreren zugelassenen Formen auch solche, die laut Riksmål-Norm zulässig sind, werden sich diejenigen, die moderates Bokmål schreiben wollen, in der Regel für die mit dem Riksmål gemeinsame Form entscheiden. In den wenigen Fällen, in denen das nicht möglich ist, müssen sie eine der offiziellen Formen verwenden. Zurzeit wird daran gearbeitet, die Unterschiede zwischen Riksmål und moderatem Bokmål noch weiter zu reduzieren, insbesondere im Hinblick auf die Schreibweise fremder Wörter.“ (S. 12)³ Herausgegeben wird das Buch in Zusammenarbeit mit der erwähnten Norwegischen Akademie für Sprache und Literatur, die sich bis 2013 *Det Norske Akademi for Sprog og Litteratur* schrieb, sich auf dem Umschlag der vorliegenden Grammatik aber bereits mit der neuen Schreibweise *Det Norske Akademi for Språk og Litteratur* präsentiert. Auch dies ist eine Geste, die zeigt, dass die Riksmål-Bewegung es ernst meint mit ihrem Wirken für die Schaffung einer attraktiven, modernen europäischen Standardsprache. Das moderate Bokmål ist in diesem Streben der natürliche Verbündete.

Die Kapitelstruktur orientiert sich hinsichtlich der grammatischen Beschreibung an der Ausgabe von 1986. Innerhalb der einzelnen Kapitel (Wortarten, Wort- und Satzgliedstellung) haben die Herausgeber Aktualisierungen vorgenommen, was die Reihenfolge der Einzelthemen, Überschriften, die Auswahl der Beispiele und auch die grammatische Terminologie anbelangt. Eingearbeitet in die Darstellung ist auch die seit 2005 für den Gebrauch an norwegischen Schulen vom Bildungsministerium empfohlene neue grammatische Terminologie, allerdings immer mit Hinweisen auf die traditionellen Termini, denen dann im Weiteren der Vorzug bei der gramma-

3 Man muss schon sehr genau suchen, um im Text der vorliegenden Grammatik reine Riksmål-Formen oder Schreibweisen zu finden, die im offiziellen Bokmål nicht zulässig sind. Einige wenige gibt es, z.B. *idag* (S. 9; Bokmål *i dag*), *femogtyve* (S. 57; Bokmål *tjuefem*), *kanhende* (S. 131, Bokmål *kan hende*) u.a. In anderen Fällen schreibt die Riksmål-Norm eine Schreibweise vor, während im Bokmål Wahlfreiheit besteht, z.B. *hverken* (Bokmål *hverken* oder *verken*), *antagelig* (antagelig/antakelig), *lignende* (lignende/liknende).

tischen Beschreibung gegeben wird. Dadurch wird zweifellos die Verständlichkeit der Darstellung erhöht, vgl. etwa die terminologischen Erläuterungen zu den Begriffen *hovedsetning*, *bisetning*, *leddsetning*, *periode*, *helsetning* (S. 15 f.) sowie die nachfolgende Verwendung der traditionellen Begriffe *hovedsetning* (Hauptsatz) und *bisetning* (Nebensatz) im Kapitel zur Wort- und Satzgliedstellung (S. 153–159). Die gleiche Verfahrensweise verwenden die Herausgeber in Kapitel 3, wo im einleitenden Abschnitt über die verschiedenen Tempora des Verbs zunächst eine Übersicht über die traditionell verwendeten Termini und die neuen Termini gegeben wird (z.B. *perfektum*, *pluskvamperfektum* vs. *presens perfektum*, *preteritum perfektum*), um dann in der weiteren Beschreibung (z.B. der Verwendung der norwegischen Tempora ab S. 32) ausschließlich die traditionellen Termini zu gebrauchen. Einige Abschnitte wurden für die jetzt vorliegende Überarbeitung von Cowards Grammatik neu geschrieben, so u.a. der sehr lesenswerte Abschnitt 3.7 („Forstavelsesverb vs. partikkelverb“, S. 46–48), in dem in aller Kürze das Wichtigste zu der im Norwegischen sehr komplexen Problematik von Präfixverben und Partikelverben gesagt wird. Einige Kapitel im zweiten Teil des Buches gehen über die direkte grammatische Beschreibung hinaus: „Zeichensetzung“ (S. 160–166), „Wortwahl und Stil“ (S. 167–172), „Rechtschreibregeln“ (S. 173–190) sowie ein sehr instruktives und lesenswertes Kapitel über die Normierungsgeschichte des Riksmål/Bokmål seit 1814 (dem Jahr der Auflösung der dänisch-norwegischen Union (S. 191–229). Im Anhang findet sich neben einem Sachregister und der Literaturliste auch ein sehr nützliches Verzeichnis grammatischer Termini (S. 230–240).⁴

Immer wieder wird in der grammatischen Beschreibung auf Fragen der Sprachentwicklung hingewiesen, sei es im Zusammenhang mit der heute außer Gebrauch gekommenen Höflichkeitsform der Anrede (8.1.11 *Høflig tiltale*, S. 96–98) oder mit dem Hinweis auf Wortformen, die für das Verständnis älterer Texte wichtig sind, die jedoch heute nur noch selten oder in archaisierender Funktion verwendet werden, wie z.B. das reziproke Pronomen *hinannen* (heute: *hverandre*, S. 103) oder das Pronomen *sådan*, über das es heißt, dass es sowohl adjektivisch als auch substantivisch verwendet werden kann und dann „einen stilistischen Wert hat, der über

4 Das Verzeichnis enthält sowohl die traditionelle als auch die neue grammatische Terminologie mit entsprechenden Verweisen. Auf S. 240 ist den Herausgebern ein bedauerlicher Irrtum unterlaufen: Der Begriff *utrum* (steht für ‚gemeinsames Geschlecht‘, ‚Nicht-Neutrum‘) wird mit *intetkjønn* (‚Neutrum‘) erklärt. Stehen müsste als Erklärung *felleskjønn*. Trotz der Berichtigung von Druckfehlern in der 2. Auflage (vgl. Vorwort zur 2. Auflage, S. 13) sind einzelne Fehler offenbar nicht gefunden worden. So fehlt auf S. 61 unten in dem Beispiel „den epokegjørende oppdagelsen til [...] av våre fremste og internasjonalt mest kjente forskere“ das Wörtchen „en“. Auch auf S. 66 oben hat sich ein Fehler eingeschlichen: Statt „gjør“ muss es „gjøre“ heißen. Solche Flüchtigkeitsfehler gehören allerdings zu den Ausnahmen.

das neutral Alltägliche hinausgeht“ (S. 115). Hingewiesen wird auch auf das Relativpronomen *hvilken*, das in älteren Texten wesentlich öfter anzutreffen war als heute (S. 110). Ebenfalls veraltet seien die Relativadverbien *hvori*, *hvorpå* und *hvortil* (S. 110), während *hvorav* noch „höchst lebendig“ sei – und zwar zur Angabe partitiver Verhältnisse: *Minst ni mennesker, hvorav to barn, mistet livet i ulykken* (S. 111). Zum Verhältnis von *ingen* und *ikke noen* wird festgestellt, dass die Platzierung eines Objekts mit *ingen* vor der infiniten Verbform heute als veraltet oder zumindest als stark abweichend von der neutralen Stilebene gelten muss. Für Sätze wie *Hun hadde ingen beskjed fått* oder *De hadde ingen problemer sett* sollte man heute besser formulieren: *Hun hadde ikke fått noen beskjed* und *De hadde ikke sett noen problemer* (S. 120 f.).

Im Zentrum der Darstellung steht jedoch die moderne norwegische Gegenwärtssprache und ihre Grammatik, die sich für das Riksmål – das liegt in der Natur dieser Norm – wesentlich einfacher und übersichtlicher darstellen lässt als für das Bokmål, zumindest wenn man die vollständige offizielle Bokmål-Norm berücksichtigen wollte – mit ihrer Fülle von Varianten, von denen viele nur sehr selten oder nie verwendet werden, die aber trotzdem – sozusagen als Relikte der Samnorsk-Politik – in den amtlichen Wörterbüchern und Grammatiken zu finden sind. Das betrifft sowohl den Wortschatz⁵ als auch das grammatische System.

Als Beispiel für sprachsystematische Besonderheiten des Riksmål und des moderaten Bokmål gegenüber dem Nynorsk und dem „radikalen“ Bokmål kann die Frage des Genus der Substantive dienen. Die offizielle Bokmål-Norm (die ja auch die „radikale“ Variante mit einschließt) stellt es dem Sprachbenutzer seit 1981 frei, generell bei allen Substantiven, die in den Dialekten den bestimmten Artikel *-a* (für Feminina) haben, entweder *-a* oder auch *-en* zu verwenden (dementsprechend darf bei diesen Wörtern auch der unbestimmte Artikel *ei* statt *en* verwendet werden).⁶ Die moderne Riksmål-Norm ist hier einerseits weniger liberal, andererseits jedoch viel näher an

5 Askedal (wie Anm. 1) verweist insbesondere auf die „mechanisch konstruierten“ Möglichkeiten für Komposita im offiziellen Bokmål, wie etwa im Falle der Zusammensetzung *skogbunn* („Waldboden“), das lt. offizieller Norm auch *skogbotn*, *skaubunn* oder *skaubotn* heißen darf. Beispiele dieser Art finden sich sehr viele, vgl. das umfassende Wörterbuch *Bokmålsordboka* (<http://www.nob-ordbok.uio.no/>), in dem sämtliche offiziell gültigen Formen aufgeführt sind. Sucht man dort z.B. nach dem Wort *meningsløs*, erhält man in alphabetischer Reihenfolge vier offiziell gleichberechtigte Varianten: *meningslaus*, *meningsløs*, *meningslaus*, *meningsløs*. Die mit Abstand am häufigsten gebrauchte Form *meningsløs* (wenn man mal von der eigentlich reinen Nynorsk-Form *meningslaus* absieht) erscheint an letzter Stelle. Kommentieren lässt sich das am besten mit dem Lexem selbst, das im Deutschen so viel wie ‚sinnlos‘ bedeutet.

6 Seit der Rechtschreibreform von 1938 hatten in der offiziellen Bokmål-Norm Hunderte obligatorische *a*-Wörter existiert. 1981 wurde dann der bestimmte Artikel *-en* für diese Substantive wieder zugelassen, was weithin als eine Art „Rehabilitierung“ von Riksmål-Formen angesehen wurde.

der schriftsprachlichen Realität. Riksmål und moderates Bokmål gehen (wie auch das Dänische und Schwedische) von einem System mit nur zwei Genera aus: Utrum (‚felleskjønn‘ = ‚Nicht-Neutrum‘) und Neutrum. Der weibliche unbestimmte Artikel *ei* ist somit in der Riksmål-Norm gar nicht vorgesehen. Das entspricht einer verbreiteten schriftsprachlichen Praxis und macht das Genusssystem nicht zuletzt auch für ausländische Lerner des Norwegischen übersichtlicher. Zugleich zeigt die heutige Norm des Riksmål, dass sie eine realitätsnahe, moderne Norm ist. Im Unterscheid nämlich zur schematischen Gleichsetzung der bestimmten Artikel *-en* und *-a* bei „eigentlichen Feminina“ bzw. „Kryptofeminina“ (S. 50) in der offiziellen Bokmål-Norm (im heutigen Bokmål gibt es also offiziell kein einziges obligatorisches *a*-Wort mehr!) umfasst die Riksmål-Norm eine Liste von ca. 50–60 Substantiven, die obligatorisch mit dem bestimmten Artikel *-a* verwendet werden, z.B. *ku* (*kua*), *øy* (*øya*), *bikkje* (*bikkja*). Darüber hinaus gibt es in der Riksmål-Norm eine Liste von ca. 200 Substantiven, die entweder *-a* oder *-en* als bestimmten Artikel erhalten können. Im Rahmen des Zwei-Genera-Systems des Riksmål und des moderaten Bokmål wird die Verwendung des ursprünglich weiblichen Artikels als „eigene Flexionsklasse innerhalb des Utrum“ (S. 50) klassifiziert. Viele Bokmål-Nutzer (die Riksmål-Nutzer sowieso) schreiben also z.B. „*en ku*“ oder „*en øy*“ (statt „*ei*“), aber benutzen gleichzeitig *kua* und *øya*, was in beiden Normen legitim ist und dem allgemeinen schriftsprachlichen Usus entspricht. Zugleich ist die Riksmål-Norm in diesem Punkt elastisch und pragmatisch. Es wird dem Sprachbenutzer in Abhängigkeit von Stil und Thema des betreffenden Textes anheimgestellt, sogar bei „Kryptofeminina“, die in der Riksmål-Norm ausschließlich als *en*-Wörter verzeichnet sind, gegebenenfalls den bestimmten Artikel *-a* zu verwenden.

Eine ebenso formalistische Lösung wie für den Bereich des bestimmten Artikels (generelle Gleichstellung der Artikel *-a* und *-en* für potentielle Feminina) gilt im offiziellen Bokmål für die Endungen des Präteritums und des Partizips Perfekt der Gruppe 1 der schwachen Verben (der sog. *kaste*-Gruppe): Hier wird es den Sprachbenutzern generell – und zwar ohne stilistische Einschränkungen – freigestellt, entweder die Endung *-et* oder die in vielen Dialekten verbreitete Endung *-a* zu gebrauchen (also *kastet* oder *kasta*, *klatret* oder *klatra* usw.). Das Riksmål zieht in dieser Frage in Übereinstimmung mit dem moderaten Bokmål eine deutliche Grenze: Die Endung *-a* wird für den schriftsprachlichen Gebrauch dieser Verben prinzipiell ausgeschlossen (S. 24).

Der Grammatik ist anzumerken, dass ihr ursprünglicher Autor Gorgus Coward Pädagoge war. Bewundernswert ist die präzise und zugleich plastische Darstellung bestimmter schwieriger Themen, etwa wenn es um die Unterscheidung von *å* und *og* geht (S. 37 f.) oder um die Frage der einfachen und doppelten Bestimmung von Substantiven, wo mit einfachen, einprägsamen Beispielen bestimmte Bedeutungs-

unterschiede erklärt werden, so z.B. zwischen *den ukjente soldat* und *den ukjente soldaten*. Eindrucksvoll wird gezeigt, dass sowohl die einfache Bestimmung als auch die doppelte Bestimmung norwegischer Substantive ein stilistisches Potential besitzen, das nicht ohne Not verschenkt werden sollte. Es ist nicht zuletzt ein sprachpflegerischer Aspekt, der sich geltend macht, wenn festgestellt wird: „Es ist nicht so, dass die Sprache ohne weiteres durch massiven und unkritischen Gebrauch der doppelten Bestimmung mündlicher oder ‚natürlicher‘ oder dass sie durch vermehrten Gebrauch der einfachen Bestimmung ‚literarischer‘ und ‚gediegener‘ würde.“ (S. 69). Zur Sprachpflege gehört auch das Bemühen, durch die Aufrechterhaltung bestimmter Schreibweisen und Endungen weiterhin in der Lage zu sein, Bedeutungsnuancen auszudrücken, zum Beispiel bei der Unterscheidung attributiv gebrauchter Adjektive/Partizipien (S. 73 f.). Als sehr einleuchtendes Beispiel wird *flekket* angeführt. *Flekket* kann zum einen ein von dem Substantiv *flekk* abgeleitetes Adjektiv sein (auch in der Schreibung *flekkete*: ‚gefleckt, fleckig, mit Flecken‘). Zum anderen kann *flekket* ein von dem Verb *flekke* (‚fletschen‘) abgeleitetes Partizip sein. Zur Bedeutungsunterscheidung schreibt die Riksmål-Norm im letzteren Falle grundsätzlich die Schreibung *-ede* (bestimmte Form und Plural) vor, so dass ‚gefletschte Zähne‘ *flekkede tenner* heißen – im Unterschied zu ‚gefleckten Zähnen‘ in der Schreibung *flekkete tenner*. Im Bokmål kann diese Unterscheidung in identischer Weise vorgenommen werden, man darf aber laut Bokmål-Norm auch beide Fälle mit der Schreibung *flekkete* wiedergeben und vergibt sich so die Chance auf Bedeutungsunterscheidung.

Bewusste Sprachpflege ist eines der Hauptanliegen der Verfasser und Herausgeber des Buches und kommt auch im Kontext anderer grammatischer Themen immer wieder zum Vorschein. Genannt seien als Beispiele die Verwendung der Objektform des Personalpronomens *han* (*ham* oder *han?*, S. 92 f.) oder die „alte“ und „neue“ Zählweise (*enogtyve* vs. *tjueen*, S. 84). Interessant ist auch der Kommentar zur Umschreibung des Genitivs mit *sin* (sog. „garpegenitiv“, z.B. *Petter sin sykkel* statt *Peters sykkel*). Diese stamme aus der Hansezeit und habe trotz ihres „zweifelhaften, unnationalen Ursprungs“ (aus dem Niederdeutschen) Eingang in das offizielle Nynorsk gefunden. Zu einem natürlichen Teil der Norm des Riksmål und des moderaten Bokmål sei diese Umschreibung jedoch nie geworden, und es gebe ja auch allgemein akzeptierte Alternativen dazu (S. 62).

Zielgruppe dieser Grammatik ist in erster Linie die norwegische Sprachgemeinschaft, der in Gestalt des Riksmål und des moderaten Bokmål eine stringente Norm angeboten wird, die sich wohltuend abhebt von der offiziellen, auch die radikalen Formen beinhaltenden Bokmål-Norm. Größtes Problem der gegenwärtigen Bokmål-Norm ist John Ole Askedal zufolge die große „Menge konstruierter und wenig geläufiger Wortformen und Flexionsmöglichkeiten“, die in der schriftsprachlich-

hen Realität „nur am Rande oder niemals“ in Erscheinung treten.⁷ Es liegt auf der Hand, dass dieses Problem im Bereich des Norwegischen als Fremdsprache (z.B. an ausländischen Universitäten) oder des Norwegischen als Zweitsprache noch viel relevanter ist. Ausländische Lerner des Norwegischen verfügen im Unterschied zu norwegischen Muttersprachlern über keinerlei dialektale Grundlage, so dass es für sie noch viel weniger einzusehen ist, warum sie im Wörterbuch zuweilen zwischen drei oder vier Rechtschreib- oder Flexionsvarianten wählen sollen, von denen manche bloße Konstrukte oder aber sprachideologische Reste aus der Zeit der Samnorsk-Politik darstellen. Mit ihrer Standardisierungsarbeit leistet die Norwegische Akademie für Sprache und Literatur somit nicht nur eine ungemein wichtige Arbeit für die norwegischen Muttersprachler und Muttersprachlerinnen, sondern auch für die Attraktivität des Norwegischen als Fremdsprache/Zweitsprache. Ausdruck dessen war das Titelbild der ersten Auflage (2013) der hier besprochenen Grammatik, das von einem Rezensenten in der Tageszeitung „Dagbladet“ wie folgt kommentiert wurde: „Den Umschlag des Buches zierte ein Foto gutgelaunter Studierender während des Unterrichts. Die meisten von ihnen haben eine dunkle Haut- und Haarfarbe und lächeln erwartungsvoll in Richtung Bildrand. Vielleicht äußern sie ja auf diese Art und Weise ihre Erleichterung darüber, mit dieser Grammatik endlich eine konzise, gründliche Übersicht zu der Sprache zu haben, der sie in ihrer neuen Kultur faktisch begegnen, obgleich das Buch ja gar nicht direkt an sie gerichtet ist.“ Weiter heißt es: „Menschen mit einer anderen Muttersprache als Norwegisch haben Schwierigkeiten mit all unseren Varianten. Für sie ist eine genug [...]“⁸ Dem ist zuzustimmen,⁹ und zugleich ist zu bedauern, dass das Titelbild der zweiten Auflage nicht mehr diesen internationalen Aspekt in den Vordergrund rückt.¹⁰ Standardsprachliche Normierung ist aber nicht nur für die betreffende Sprachgemeinschaft selbst, sondern auch für die ausländischen Lerner dieser Sprache von immenser Bedeutung. Das gilt für das Norwegische ganz besonders, denn beherrscht man Norwegisch (insbesondere Riksmål/Bokmål), hat man nicht zuletzt auch in Bezug auf die interskandinavische

7 Askedal (Anm. 1), S. 6. Vgl. Beispiele oben in Anmerkung 5.

8 Jon Rognlien: *Undergrunnsgrammatikk*. Dagbladet, 11.01.2014, <http://www.dagbladet.no/2014/01/11/kultur/meninger/kommentar/sprak/ordbok/31226782/> (22.05.2016).

9 Was keine Herabstufung der zweiten amtlichen Schriftsprachen (Nynorsk) bedeuten soll. Norwegisch als Fremdsprache – zumal im Ausland – heißt jedoch in aller Regel Bokmål. Mit „all unseren Varianten“ sind wohl auch in erster Linie die Varianten innerhalb der offiziellen Normen des Bokmål und des Nynorsk gemeint, die nicht dazu geeignet sind, den Lernprozess bei ausländischen Lernern zu beschleunigen.

10 Der Umschlag der zweiten Auflage zeigt die Fohlen-Skulptur des Bildhauers Per Hurum, wie sie alljährlich an die Preisträger des Thorleif-Dahl-Preises der Norwegischen Akademie für Sprache und Literatur überreicht wird.

Kommunikation (im Verhältnis zum Dänischen und Schwedischen) sehr deutliche Vorteile. Spätestens mit der Ausräumung der letzten noch verbliebenen Differenzen zwischen der Riksmål-Norm und dem moderaten Bokmål sollte somit auch daran gedacht werden, die jetzt vorliegende Grammatik noch stärker für die Zwecke des Unterrichts in Norwegisch als Fremdsprache/Zweitsprache aufzubereiten.

Schon jetzt kann ausländischen Norwegisch-Studierenden neben der hier besprochenen *Norsk Grammatikk* auch das in laufend aktualisierter Fassung erscheinende Wörterverzeichnis *Riksmålsordlisten* (herausgegeben vom Riksmålsforbundet) sowie vor allem das hervorragende einsprachige Wörterbuch *Norsk Ordbok med 1000 illustrasjoner* von Tor Guttu¹¹ wärmstens empfohlen werden.

¹¹ *Riksmålsordlisten*, utgitt av Riksmålsforbundet, 8. utgave, Oslo: Kunnskapsforlaget 2015; Guttu, Tor (red.): *Norsk Ordbok med 1000 illustrasjoner. Riksmål og moderat bokmål*, 2. utgave, Oslo: Kunnskapsforlaget 2010.

