

PRACE NAUKOWE
AKADEMII im. JANA DŁUGOSZA w CZĘSTOCHOWIE

STUDIA
NEOFILOLOGICZNE
VI

pod redakcją
Przemysława Sznurkowskiego

CZĘSTOCHOWA 2010

Recenzenci
Piotr MAMET
Andrzej WICHER
Stanisław PRĘDOTA

Rada Naukowa
Irena ŚWIATŁOWSKA-PRĘDOTA, Paweł PŁUSA,
Bożena CETNAROWSKA, Przemysław SZNURKOWSKI

Sekretarz redakcji
Agata LEŚNICZEK

Redaktor
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Przemysław SZNURKOWSKI

Przygotowanie techniczne do druku
Janina JĘDRZEJEWSKA

Projekt okładki
Damian RUDZIŃSKI

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2010

ISSN 1897-4244
ISBN 978-83-7455-168-7

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (0-34) 378-43-29, faks (0-34) 378-43-19.
www.ajd.czyst.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czyst.pl

SPIS TREŚCI

| | |
|--|-----|
| I. LITERATURA I HISTORIA | 7 |
| Przemysław Sznurkowski Schuld und Sühne als ein wiederkehrendes Motiv bei Siegfried Lenz | 9 |
| Anna Cholewa-Purgał Dreams and dream visions in the selected fantasy works of J. R. R. Tolkien, C. S. Lewis and U. K. Le Guin | 35 |
| Anna Skowron The Girls of The Victorian Period: Eliza Lynn Linton's Views on Victorian Women | 49 |
| Agata Leśniczek Taboo subjects as a vehicle of nonconformity. Allen Ginsberg facing the conventional America of the 1940s-1960s | 61 |
| Maciej Ganczar Austriacka literatura niemieckojęzyczna na ziemiach Królestwa Węgier | 75 |
| Andrzej Skwara Deux projets de paix perpétuelle en Europe du XVIIIème siècle | 85 |
| Фелікс Штейнбук Тілесно-міметичний вимір антропології феномену дзеркала у текстових стратегіях сучасної літератури | 95 |
| II. JĘZYKOZNAWSTWO | 109 |
| Bożena Cetnarowska On deadjectival conversion in English | 111 |
| Grzegorz Gwóźdź Translation Studies, culture and translation | 125 |
| Zbigniew Kopeć The Explanatory Power of Iconic Principles in Pedagogical Grammar: A Cognitive Linguistic Approach | 137 |
| Elżbieta Pawlikowska-Asendrych Zur Bedeutungerschließung der Determinativkomposita in ausgewählten Werbeschlagzeilen | 161 |

| | |
|---|------------|
| Hanna Kaczmarek | |
| Auf der Suche nach den lernergerichteten Wörterbüchern für den DaF-Unterricht | 173 |
| Aleksandra Józwiak-Dądela | |
| Wybrane aspekty badań kontrastywnych w zakresie frazeologii | 187 |
| Anna Okońska-Kasprzak | |
| Interkulturelle Aspekte bei scheinbar total äquivalenten Lexemen | 197 |
| III. GLOTTODYDAKTYKA | 209 |
| Paweł Płusa | |
| Problematyka interkulturowości, wielokulturowości i trans-kulturowości w świetle badań glottodydaktycznych | 211 |
| Krystyna Łęska | |
| The influence of the teacher's personality on learners' foreign language development | 217 |
| Katarzyna Rokoszewska | |
| The critical evaluation of the Helen Doron Method | 235 |
| Beata Rusek | |
| Mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht - die Suche nach didaktischer Umsetzung | 255 |
| Patrycja Sapota | |
| Europejski system opisu kształcenia językowego – nowe tendencje w nauczaniu języków obcych | 273 |

Prezentowany tom jest efektem badań neofilologów z różnych ośrodków naukowych, a zamieszczone w nim artykuły odzwierciedlają dość szerokie spektrum zainteresowań badawczych autorów. Teksty – pisane ze względu na różne specjalizacje ich autorów w języku polskim, angielskim, niemieckim, francuskim i ukraińskim – zostały przyporządkowane zgodnie z ich tematyką do trzech części: literatura i historia, językoznawstwo oraz glottodydaktyka. W dużej mierze są one wynikiem badań nad najnowszymi zjawiskami i tendencjami we współczesnej neofilologii i przedstawiają zróżnicowane spojrzenia na dany problem badawczy. Podkreślić należy, iż niniejszy tom zawiera nie tylko prace doświadczonych i dojrzałych naukowców, ale również młodych i obiecujących adeptów sztuki badawczej.

Przemysław Sznurkowski, redaktor tomu

I.

LITERATURA I HISTORIA

Przemysław Sznurkowski

SCHULD UND SÜHNE ALS EIN WIEDERKEHRENDES MOTIV BEI SIEGFRIED LENZ

Tematyka powieści i opowiadań Siegfrieda Lenza pozwala przypuszczać, że jest on wrażliwym i empatycznym obserwatorem, który identyfikuje się zarówno ze swoimi bohaterami jak i ze swoim czytelnikiem. Jako pisarz jest świadomy konieczności swojego zaangażowania moralnego, traktując swoją działalność literacką jako misję. Zawsze zabiera stanowczą postawę w sprawach, które wymagają często krytyki lub są godne potępienia. W niniejszym artykule analizie poddane zostały postawy moralne bohaterów, znajdujących się często w sytuacjach ekstremalnych, zmuszających ich do podejmowania decyzji, których jedynym miernikiem wartości może być własne sumienie. Artykuł ten poświęcony jest interpretacji wyżej wymienionych zachowań z uwzględnieniem pojęcia winy, pokuty oraz odpowiedzialności za swoje czyny. Na przykładzie sztuk dramatycznych Siegfrieda Lenza (będących *notabene* rzadko przedmiotem badań literaturoznawczych) przedstawione zostały różne przykłady zachowań bohaterów w odniesieniu do sytuacji, które je wywołują, oraz do sytuacji, które powstają w wyniku zawinionego działania tych postaci. Zaangażowanie moralne Siegfrieda Lenza znajduje wyraz nie tylko w jego analizie ludzkiego sumienia, której poświęca wiele uwagi w swoich utworach, lecz także odnosi się do analizy psychiki człowieka, próbującego dokonać rozrachunku z własną przeszłością lub gotowego zagłuszyć własne sumienie i wyrugować z pamięci sytuacje, których stał się winowajcą.

1. Siegfried Lenz' moralisches Engagement

Siegfried Lenz bewies schon mehrmals in seinen Büchern, dass er als Schriftsteller und Mensch Mitgefühl mit allen Unterdrückten und Benachteiligten der modernen Welt hat. Dass er als einer der führenden Humanisten unter den deutschen Nachkriegsautoren betrachtet wird, ist allgemein bekannt – die Problematik seiner Romane und Erzählungen zeigt, dass er ein empfindsamer und empathischer Beobachter ist, der sich sowohl mit seinen Figuren als auch mit seinem Leser identifiziert. Er bekennt sich

dazu, „einen wirkungsvollen Pakt mit dem Leser herzustellen, um die bestehenden Übel zu verringern“¹. Was er unter „Übel“ versteht, kann man aus seinem Werk herauslesen: Es sind die Themen, die ihn seit langer Zeit beschäftigen und mit denen er sich auseinander zu setzen versucht – Tod, Verfolgung, Krieg, schuldbelastete Vergangenheit oder ungerechte Macht. Seines Erachtens beruht das Engagement des Schriftstellers darauf, „dass man sich auch dafür erklärt, die Seufzer und die Erwartungen der anderen zu seinen eigenen Seufzern und Erwartungen zu machen“². Er entwickelt seinen Gedanken weiter, indem er dem Schriftsteller die Rolle des „Mitwissers“ zuschreibt, der sich der Notwendigkeit seines moralischen Engagements bewusst sein sollte³. Es wundert also niemanden, dass der Moralist Lenz seine Mitwisserschaft als eine Mission ansieht: Er verschweigt nichts, was verdammenswert ist und was eine allgemeine Kritik verdient. Deswegen bevorzugt er solche Themen wie Schuld, Verantwortung, Moral, um das menschliche Gewissen zu prüfen und um den menschlichen Schwächen, die oft – mehr oder weniger bewusst – verheimlicht werden, auf die Spur zu kommen. In seinem Aufsatz „Der unspaltbare Nachtkern“ aus dem Jahre 1964 setzt sich Lenz mit der „zweiten Natur“ des Menschen auseinander, die sehr lange verborgen oder unerkannt bleiben kann:

Wir fragen uns mit Verblüffung und Trauer, was den Musterschüler zum Lagerschreck, den Kinderfreund zum Scharfrichter, den ehrsam Kaufmann zum Fangschussspezialisten gemacht haben könnte – Leute, deren wir sicher zu sein glaubten, die wir schätzten, verehrten womöglich, denen wir vollkommen vertrauten. Nach zehn, nach fünfzehn, nach zwanzig Jahren argloser Nähe und nie enttäuschter Nachbarschaft reißt plötzlich ein Film, ein längst vergangener Augenblick bringt sich in Erinnerung, und entgeistert, starr vor Befremden erfahren wir, dass wir unser Vertrauen einem Unbekannten geliehen haben, einem Mann, der in einer besonderen Lage zum Henker wurde⁴.

Lenz unterscheidet zwischen einer „Tagseite“ des Menschen und seinem „unspaltbaren Nachtkern“, der bis zu einem bestimmten Zeitpunkt nie erweckt und nie herausgefordert wird. Dieser bestimmte Augenblick erreicht den Menschen oft zufällig, überraschend, wenn der Mensch mit einer unheimlichen Situation konfrontiert wird – Lenz nennt diese Situation

¹ Lenz, Siegfried: Beziehungen. Ansichten und Bekenntnisse zur Literatur. München: DTV 1991 (6. Auflage). S. 201.

² Ebenda, S. 204.

³ Vgl.: Ebenda, S. 204.

⁴ Ebenda, S. 54.

„extreme Lage“. Kennzeichnend für diese äußere Lage seien, nach Lenz, zwei Merkmale, und zwar: „die Unmöglichkeit einer freien Wahl und die Möglichkeit, beliebig zu wählen“. Wenn der Mensch eine Alternative hätte, leben und schuldig werden oder sterben und ohne Schuld bleiben, so hätte er doch keine freie Wahl, konstatiert der Autor. Das ist eben das Problem, das Lenz in einigen seiner Werke behandelt. Sowohl in seinen Theaterstücken „Zeit der Schuldlosen. Zeit der Schuldigen“, „Das Gesicht“, „Die Augenbinde“ als auch in seinen Romanen „Stadtgespräch“, „Die Deutschstunde“ und zahlreichen Erzählungen zeigt er, dass diese Goethesche „unerhörte Begebenheit“ immer als Prüfstein des menschlichen Gewissens gelten kann.

Im Stück „Das Gesicht“ scheint Lenz ganz nah der Auffassung zu sein, dass auch die Möglichkeit, willkürlich zu herrschen, den Menschen auf eine harte Probe stellen kann. Der Autor möchte aber nicht sagen, dass eine extreme Lage so etwas wie ein halbes Alibi darstellt oder gar Verbrechen rechtfertigt:

Im Sinne einer konsequenten Moral gibt es für Entscheidungen, die in einer extremen Lage getroffen werden, nicht einmal mildernde Umstände, und es ist schon eine sonderbare Zeit, die dem Mörder aus Gehorsam mehr Verständnis entgegenbringt als dem Mörder aus Leidenschaft, der sein Risiko allein trägt. Wenn man vom Selbstmord absieht, den die Sprecher der Stoa uns als Möglichkeit anbieten, schuldlos zu bleiben, so gibt es in der äußersten Lage immerhin doch zwei Verhaltenswege: man kann im erwünschten Sinne handeln, oder man kann sich für eine grundsätzliche Teilnahmslosigkeit erklären – wobei es allerdings als selbstverständlich gelten sollte, dass Teilnahmslosigkeit noch nicht freispricht⁵.

Mit diesen letzten Worten wirft Lenz die Frage auf, was besser wäre: handeln oder nichts tun? Beide Haltungen schließen doch die Schuld nicht aus. Im Stück „Zeit der Schuldlosen. Zeit der Schuldigen“ heißt es: „Wer zu handeln versäumt, ist noch keineswegs frei von Schuld. Niemand erhält seine Reinheit durch Teilnahmslosigkeit“⁶. Lenz geht noch weiter in seinen Gedanken, indem er zu dem Schluss kommt, dass der Mensch als Sünder und Schuldiger geboren wird. In den beiden ersten Romanen von Siegfried Lenz lesen wir:

⁵ Ebenda, S. 55f.

⁶ Lenz, Siegfried: *Zeit der Schuldlosen und andere Stücke*. München: DTV 1991 (2. Auflage). S. 57.

Wir können im Leben nur zweierlei verüben: Rechtes und Unrechtes. Aber wer entscheidet darüber, was Recht und Unrecht ist? Bleiben wir logisch [...]. Man kommt leichter zur Schuld als zu Hühneraugen. Die Schuld ist eine Art unvermeidliches Patengeschenk. [...] Jeder läuft mit der Unsichtbaren Schlinge der Schuld am Halse den Berg hinauf und hinunter. Jeder wird in der Sackgasse der Schuld geboren. Vor dem einzigen Ausgang, der ins Leben führt, steht eine riesige Mausefalle und lockt den Neuling mit einem Würfelchen Speck. („Es waren Habichte in der Luft“)⁷.

Ähnlich heißt es im Roman „Duell mit dem Schatten“: „Wer geboren ist, ist schuldig; der verdient keine Hilfe“⁸. Diese Haltung von Siegfried Lenz erinnert an die kirchliche Lehre von der Erbsünde, die davon ausgeht, dass der Mensch als Sünder geboren wird. Das komme daher, dass er zwar ursprünglich von Gott „gut“ geschaffen war, aber dann habe er Gott den Gehorsam aufgekündigt. Man könnte dann annehmen, dieser Ungehorsam, den der Mensch „erbt“, sei an allen Übeln schuld, die in der Welt passieren. Verallgemeinernd lässt sich sagen, die Sünde sei mit den Anfängen des menschlichen Lebens so eng verbunden, dass der Mensch immer als Schuldiger und Sünder angesehen wird. Albert R. Schmitt befürchtet, man würde das Werk von Lenz auf einen allzu einfachen Nenner bringen, wenn man in der Lenzschen Auslegung der Schuld als Erbsünde lediglich Hoffnungslosigkeit und eine defätistische oder fatalistische Einstellung sehe. Schmitts Auffassung ist folgende:

Lenz hofft auf die Erziehbarkeit des Menschen, ist überzeugt von der Notwendigkeit und sondiert die Möglichkeiten einer Erweckung und Verfeinerung des Gewissens. Deshalb unterwirft er seine Figuren gewissen Bewährungsproben, extremen Situationen, um zu erforschen, ob und wie sie bestehen. Man erwarte aber nicht, dass derjenige, der in der Bewährungsprobe die Gleichgültigkeit überwindet und zur Tat schreitet, gänzlich von Schuld freigesprochen wird. Niemand ist schuldlos, wie schon gesagt wurde. Gleichgültigkeit wie Handlung ziehen Schuld nach sich. Art und Grad der Schuld aber werden durch die innere Einstellung bestimmt. Der engagierte, handelnde Mensch ist schuldig, weil Handlung schuldig macht. Der indifferente, nicht-handelnde Mensch ist »unschuldig« vor dem Gesetz, sein Mangel an Engagement macht ihn jedoch im metaphysischen Sinne schuldig⁹.

⁷ Lenz, Siegfried: *Es waren Habichte in der Luft*. München: DTV 1992 (21. Auflage). S. 152.

⁸ Lenz, Siegfried: *Duell mit dem Schatten*. München: DTV 2000, S. 108.

⁹ Schmitt, Albert R.: *Schuld im Werke von Siegfried Lenz*; in: Russ, Colin (Hrsg.): *Der Schriftsteller Siegfried Lenz. Urteile und Standpunkte*. Hamburg: Hoffmann und Campe 1973. S. 99.

Bei der Analyse der Schuldproblematik im Werk von Siegfried Lenz muss man ganz deutlich betonen, dass sich der Schriftsteller von seinen größten Vorbildern beeinflussen lässt: Dostojewskij und Camus sind die Autoren, die er sicherlich schon in seiner Jugendzeit kennen gelernt hatte und denen er seine Weltanschauung weitgehend zu verdanken hat. Lenz bekennt sich offen dazu, Dostojewskij zu bewundern, zumal sich der große russische Schriftsteller in seinen Werken mit dem Problem der Schuld meisterhaft auseinandersetzt. Er analysiert nämlich sehr genau das menschliche Gewissen, insbesondere wenn der Mensch in eine extreme, das heißt ausweglose, Situation gerät. Seine größten Romane, „Schuld und Sühne“ oder „Die Brüder Karamasow“, haben das Werk von Lenz entscheidend geprägt. In einem Gespräch mit Manès Sperber erklärt Lenz, warum Dostojewskij sein großer Lehrer geworden ist:

In meinem Theaterstück »Zeit der Schuldlosen« habe ich – mit Rücksicht auf die Erfahrungen, die viele Mitbürger während der Nazizeit machten – das Problem von Schuld und Sühne behandelt. Wie kann man schuldlos bleiben in einer Zeit des Verbrechens? Und: reicht Teilnahmslosigkeit bereits aus, um schuldlos zu sein? Dies fragte ich mich. Das Spiel handelt von Bürgern, die lediglich Mitwisser von Verbrechen waren und sich auf ihre Schuldlosigkeit sehr viel zugute hielten. Um herauszubekommen, wie viel diese Schuldlosigkeit wert ist, brachte ich die Personen in eine extreme Situation. Unter äußerstem moralischen und physischen Druck wird deutlich, dass diese Schuldlosigkeit, durch Wegsehen erkaufte, nur ein Glücksfall war und nicht gilt. Nicht unmittelbar von Dostojewskij beeinflusst, fand ich doch zu einer ähnlichen Prämisse wie er: Schuld ist etwas so allgemeines wie eine Sonnenfinsternis. Sie betrifft jeden. Um vorhandene Schuld zu verringern, müssen wir bereit sein, auch fremde Schuld auf uns zu nehmen. Am Schluss des Stücks verlassen die Schuldlosen, unter ihnen – aber jeder kommt dafür in Frage – ein Mörder, den festen Raum: die Welt steht ihnen offen. Auch dies, die Entlassung der Schuldigen in die Welt, zeigt eine gewisse Nähe zu Dostojewskij¹⁰.

Das Stück „Zeit der Schuldlosen. Zeit der Schuldigen“ zeigt auch eine gewisse Verwandtschaft mit den Büchern von Albert Camus „Les Justes“ („Die Gerechten“) und „La Chute“ („Der Fall“ oder „Der Sündenfall“). Albert Camus scheint in diesen Werken die Meinung zu vertreten, dass die

¹⁰ Lenz, Siegfried: Wir und Dostojewskij. Eine Debatte mit Heinrich Böll, Siegfried Lenz, André Malraux, Hans Erich Nossack, geführt von Manès Sperber. Hamburg 1972, S. 75.; zitiert nach: Baßmann, Winfried: Siegfried Lenz. Sein Werk als Beispiel für Weg und Standort der Literatur in der BRD. Bonn 1976. S. 69f.

Schuld ein Teil menschlicher Existenz ist und dass der Mensch es gerade als sein Ziel ansehen soll, das schuldig gewordene Dasein zu rechtfertigen. Siegfried Lenz ist nicht weit weg von den Ansichten von Camus. Viel Platz widmet Lenz in seinen Werken besonders der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner schuldbelasteten Vergangenheit. Es ist beispielsweise ein deutscher Oberst aus dem Roman „Duell mit dem Schatten“, ein vermeintlicher Brückenretter aus der Erzählung „Haussuchung“ oder ein ehemaliger Amtsarzt, der seine Verfehlungen während des Krieges abbüßen will: allen Gestalten ist gemeinsam, dass sie an Ereignissen aus ihrer Vergangenheit schuld sind; sie unterscheiden sich aber darin, wie sie mit dieser Schuld umgehen.

Nicht geringeren Einfluss auf das Moral- und Schuldverständnis von Siegfried Lenz hatte ohne Zweifel der Philosoph Karl Jaspers. In seiner 1946 veröffentlichten Schrift „Die Schuldfrage“¹¹ befasst sich der Heidelberger Philosoph mit der Frage von Verantwortung und Schuld im Zusammenhang mit den Verbrechen des Nationalsozialismus. Er unterscheidet vier Kategorien der Schuld:

- die kriminelle,
- die politische,
- die moralische und
- die metaphysische Schuld.

Die kriminelle Schuld resultiert nach Jaspers aus objektiv nachweisbaren Handlungen, die eindeutig gegen Gesetze verstoßen. Die politische Schuld tragen sowohl die Staatsmänner als auch die Regierten – Jaspers meint, es sei jedes Menschen Mitverantwortung, wie er regiert wird. Die moralische Schuld definiert Jaspers folgendermaßen: „Für Handlungen, die ich noch immer als dieser einzelne begehe, habe ich die moralische Verantwortung... Niemals gilt ‚Befehl ist Befehl‘... jede Handlung [bleibt] auch der moralischen Beurteilung unterstellt. Die Instanz ist das eigene Gewissen“¹². Die metaphysische Schuld lade derjenige Mensch auf sich, in dessen Gegenwart oder mit dessen Wissen Ungerechtigkeiten geschehen: „Wenn ich nicht tue, was ich kann, um [Unrecht] zu verhindern, so bin ich mitschuldig“¹³. Die Instanz zur Klärung der vierten Kategorie der Schuld sei

¹¹ Heidelberger Vorlesungen, Heidelberg, Lambert Schneider, 1946, S. 31f.; Anm. nach: Schmitt, A. R.: Schuld im Werke von Siegfried Lenz. S. 105.

¹² Zit. nach: Baßmann, W.: Siegfried Lenz. Sein Werk als Beispiel für Weg und Standort der Literatur in der BRD. S. 65.

¹³ Ebenda, S. 65.

Gott. In den Werken von Siegfried Lenz haben wir es hauptsächlich mit den beiden letzten Kategorien der Schuld zu tun. Wie Albert R. Schmitt mit Recht bemerkt, in den Büchern von Lenz

wird Schuld demonstriert, die sich der weltlichen Gerichtsbarkeit entzieht, denn die entsprechenden Paragraphen, die dafür in Frage kämen, sucht man in den *codices* unserer diversen Rechtssysteme vergeblich. Die einzige Instanz, an die Lenz appelliert, ist das Gewissen, ist das Gefühl des Verantwortlich-Seins¹⁴.

Die Schuld wird bei Siegfried Lenz meistens im Spannungsfeld von Politik und Moral gezeigt. Er weist darauf hin, dass man diese beiden Begriffe nicht voneinander trennen kann. Seine Helden sind schuldige, schulfähige oder mit Schuld konfrontierte Menschen, die oft zu den BÜßern der modernen Welt geworden sind. Zweifelsohne zeigt sich Lenz als Moral- und Wahrheitssucher, der dem Leser mit seinen Geschichten einen Spiegel vorhält, in und mit dem dieser seine eigene Situation, physisch und gedanklich, reflektieren soll, um mögliche vergleichbare Gefahren in Zukunft zu vermeiden.

2. Extreme Situationen als Prüfung des menschlichen Gewissens

Wie schon angesprochen, zeigt Lenz die Schicksale seiner Helden in einer extremen Lage, einer inneren oder äußeren Krise. Diese extreme Situation ist ein Mittel, mit dem der Autor Lenz das Gewissen seiner Figuren auf die Probe stellt und einer genauen Analyse unterzieht. Die Situation der neun verhafteten Männer in dem Theaterstück „Zeit der Schuldlosen. Zeit der Schuldigen“ bietet schon genügend Stoff für eine Untersuchung ihrer Charaktere – die Helden befinden sich nämlich in einer Zwangslage und unabhängig davon, welche Entscheidung sie treffen, sie können es im Grunde genommen nur falsch machen. Ist das aber eine ausweglose Situation? Diese Frage stellt Lenz sowohl dem Leser als auch jedem dieser Männer, die unerwartet in eine Zelle geraten, um eine absurde Aufgabe lösen zu müssen: Neun ehrenwerte, unschuldige Bürger, deren Vergangenheit makellos war, werden gebeten (eigentlich: gezwungen), für den Diktator eines totalitären Staates zu arbeiten. Nach einem missglückten Attentat auf ihn wird der Attentäter Sason gefangen genommen und in dieselbe Zelle gebracht, in der sich schon die Schuldlosen befinden. Der Major, ein Vertreter der Diktatur, macht sie mit ihrer Aufgabe bekannt:

¹⁴ Schmitt, A. R.: Schuld im Werke von Siegfried Lenz. S. 97.

Ich bringe Ihnen einen Mann. [...] Er wurde vor zwei Tagen verhaftet – nach dem missglückten Attentat auf die Familie des Gouverneurs. Dieser Mann war an dem gemeinen Attentat beteiligt. Er hat es bereits zugegeben, und er hat auch gestanden, dass er selbst auf den Wagen schoss. Doch er ist nicht bereit, seine Komplizen zu nennen, die Hintermänner dieses Verbrechens. Er ist ebenso wenig bereit, seine Überzeugungen aufzugeben, die ihm dieses Verbrechen erleichterten. Er hat ein Geständnis ohne Reue abgelegt, und er war hochmütig genug, uns zu sagen, dass er, sobald ihm nur die Möglichkeit dazu gegeben sei, ein neues Attentat vorbereiten werde. [...] Der Gouverneur bittet Sie um Ihre Mitarbeit. Er hatte die Idee, diesen Mann [...] Ihnen zu überantworten, neun ausgesuchten, ehrenwerten Bürgern dieser Stadt, deren Schuldlosigkeit außer Zweifel steht. Der Gouverneur gibt Ihnen freie Hand, mit diesem Mann zu tun, was Sie für nötig halten, damit er Ihnen die Hintermänner dieses Attentats nennt oder sich bereiterklärt, seine Überzeugungen aufzugeben und für uns zu arbeiten (ZS., S. 12)¹⁵.

Die Aufgabe scheint also sehr klar zu sein: Die Unschuldigen kommen frei, sobald der Schuldige seine Komplizen verrät oder bereit ist mitzuarbeiten. Der Plot des Stückes erinnert an das Experiment Stanley Milgrams, des Psychologieprofessors an den Universitäten in Yale und in Harvard, der die Verhaltensweisen von Personen untersuchte, die unter dem Druck einer starken Autorität unmenschlichen Anordnungen folgten. Das Experiment, das Milgram in seinem Buch „Das Milgram-Experiment“ beschreibt¹⁶, sollte die Beziehung zwischen Autorität, Gehorsam und Aggression klären, das heißt, es sollte festgestellt werden, inwieweit Versuchspersonen Anweisungen ausführen, die ihrem Gewissen widersprechen. Die Probanden wurden aufgefordert, den Lernprozess eines anderen Menschen zu fördern, indem sie mit Hilfe von dreißig Kippschaltern immer dann Stromstöße auslösten, wenn der andere „Schüler“ einen Fehler machte. Die Schalter waren aufsteigend angeordnet und gingen von einem „leichten Schock“ (15 Volt) über einen mittleren bis zu einer Voltstärke von 450 Volt. Das „Opfer“ wurde aber durch die Stromstöße nicht verletzt, seine Schmerzens- und Hilfeschreie vom Tonband ließen jedoch den Versuch für den „Lehrer“ ganz real erscheinen. Die Versuchspersonen (die „Lehrer“) mussten sich dessen bewusst sein, dass sie anderen Menschen Schmerzen bereiteten. Von einem während des

¹⁵ Alle folgenden in Klammern gesetzten und mit dem Großbuchstaben „ZS“ vorbezeichneten Seitenzahlen beziehen sich auf die Ausgabe: Lenz, Siegfried: Zeit der Schuldlosen und andere Stücke. München: DTV 1991 (2. Auflage).

¹⁶ Milgram, Stanley: Das Milgram-Experiment. Zur Aufdeckung der Gehorsambereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek: Rowohlt 1984.

Experiments anwesenden Wissenschaftler ermutigt oder aufgefordert, versetzten die meisten Probanden dem „Schüler“ weitere Schocks. Obwohl manche Versuchspersonen verschiedene Zeichen der Anspannung oder anfängliche Unentschlossenheit zeigten, gehorchten sie weitgehend den Anweisungen des Versuchsleiters. Sie fühlten sich auch verpflichtet, das Experiment zu Ende zu bringen, weil sie für die Teilnahme eine kleine Summe Geld für ihre Reisekosten bekommen sollten. Die Versuche in den USA haben gezeigt, dass sich 48% bis 65% aller Versuchspersonen bis zum tödlichen Stromstoß bringen ließen. In anderen Ländern waren es über 80% (eingeschlossen die Bundesrepublik Deutschland). Ermutigend dabei war aber die Tatsache, dass die Zahl der „Folterer“ wesentlich sank, wenn kein Wissenschaftler, also keine Autorität, anwesend war. Weniger erfreulich ist es aber, dass so viele Probanden zu unbedingtem Gehorsam bereit waren. Das war das Hauptergebnis dieses Experiments: die meisten Menschen sind bereit, einer Autorität fast beliebig weit zu folgen – oft gegen ihr Gewissen. Milgrams Motivation für diesen Versuch waren ohne Zweifel die Ereignisse des Zweiten Weltkriegs. Es hat sich nämlich herausgestellt, dass sich an der Menschenvernichtung auch ganz normale Menschen beteiligt haben, ohne irgendwelche Gewissensbisse zu empfinden und ohne dazu gezwungen zu sein. Diese Mitläufer haben einer übergeordneten Instanz gehorcht und vertraut, weil sie glaubten, diese Autorität übernehme auch die Verantwortung für die Taten ihrer Untergebenen.

Es bleibt noch ein anderer Aspekt des Experiments von Milgram festzuhalten: Die meisten Beteiligten haben die Erkenntnis gewonnen, dass es nicht möglich ist, sich selbst zu kennen. Die Extremsituationen führen dazu, dass die Menschen nicht imstande sind, ihr eigentliches Verhalten vorauszusehen. Die extreme Lage ist also Prüfstein des menschlichen Gewissens, was im Theaterstück von Siegfried Lenz sehr deutlich wird. Für den Autor Lenz ist die extreme Situation

ein Kunstgriff, der sich allemal rechtfertigen lässt. Denn die extreme Situation zwingt zur Anwendung äußerster Mittel. Sie erlaubt eine unerbittliche Überprüfung der Charaktere. Sie fördert unter abnormem Druck und Gegen- druck zu Tage, was sich gewöhnlich nicht zu erkennen gibt. [...] Als Schriftsteller habe ich mitunter selbst die extreme Situation benutzt; im Roman, im Theaterstück, auch in der Erzählung. Warum: Ich ging von der Erwägung aus, dass niemand seiner selbst vollkommen sicher sein kann oder gar Garantien abgeben dürfte für alle denkbaren Lagen. Von der Erfahrung

einer extremen Situation können wir vielleicht sagen, was wir sind; doch wenn wir sie überstanden haben, wissen wir, was wir noch außerdem sein können¹⁷.

3. Die Schuldproblematik in den Bühnenstücken von Siegfried Lenz

3.1. „Zeit der Schuldlosen. Zeit der Schuldigen“

Es ist möglich, dass das Ergebnis der Studien von Stanley Milgram Siegfried Lenz bekannt war. Sein Stück „Zeit der Schuldlosen. Zeit der Schuldigen“ wurde im September 1961 uraufgeführt, also einige Monate nach der Durchführung der Experimente von Milgram. Lenz könnte von diesen Ergebnissen beeindruckt und beeinflusst worden sein. Die Schuldlosen werden auch mit einer extremen Lage konfrontiert und tun genau das, was die Autorität – selbst wenn sie fragwürdig und verdammenswert ist – von ihnen verlangt. Siegfried Lenz geht aber noch einen Schritt weiter und analysiert die Verhaltensweisen seiner Protagonisten in Hinblick auf ihren Umgang mit der Schuld. Er selbst erklärt sein Anliegen bei der Konzeption des Werkes:

Ich dachte mir eine Lage aus, in der strahlende Schuldlosigkeit, die durch schweigende Billigung und Wegsehen erkaufte war, auf eine Härteprobe gestellt und widerlegt wird... Ich wollte herausbekommen und selbst verstehen lernen, wie weit Schuldlosigkeit nur ein Glücksfall ist, und unter welchen Bedingungen sie in ihr Gegenteil umschlägt... Sie (die Männer) befinden sich gewissermaßen ständig in einer Situation des doppelten Gegenüber: einmal dem Mann, dem jungen Attentäter, an dem sie schuldig werden, und dann sich selbst. Das ständige Gegenüber, das Spiel im Spiel, erlaubt Gegenspiegelungen und Gegenstrahlungen, bis zu dem Punkt, an dem die Männer kollektiv zu handeln beginnen... Es stellt sich heraus, dass jemand, der auf seine Schuldlosigkeit anspielt, nicht unbedingt eine Belobigung erwarten darf¹⁸.

Die Gewissenserforschung, die Siegfried Lenz unternimmt, bekommt der Leser nicht „auf dem Teller serviert“, sondern er macht das mysteriöse Spiel der Verhaltensanalyse einfach mit. Er stellt sich immer die Fragen: „was würde ich tun...?“, „was würde passieren, wenn...?“, „wie würde ich mich verhalten...?“. Der Autor zwingt den Leser zu immer neuen

¹⁷ Lenz, S.: Wir und Dostojewskij. S. 79f, zit. nach: Wagener, H.: Siegfried Lenz. S. 122.

¹⁸ Lenz, Siegfried: Mein erstes Theaterstück. Wie „Zeit der Schuldlosen“ entstand, in: Die Zeit, Nr. 39, 22.9.1961, S. 16; zit. nach: Baßmann, W.: Siegfried Lenz. Sein Werk als Beispiel für Weg und Standort der Literatur in der BRD. S. 64.

Überlegungen, indem er ihm keine fertigen Antworten gibt und schwere moralische Entscheidungen treffen lässt. Günther Penzoldt zufolge, identifizieren sich die Zuschauer (oder Leser) „keineswegs mit den Einzelfiguren, etwa mit dem Hotelier, dem Drucker, dem Studenten, dem Bauern etc., sondern sie benutzen den denkspielerischen Ansatz zur Selbstprüfung und unterwerfen sich mit ihrer ganzen *personality* dem Test. »Zeit der Schuldlosen« – Anlass zur Selbsterkenntnis“¹⁹. Die Erforschung des Gewissens der einzelnen Helden geht schrittweise voran, was die Sache sehr spannend macht und die indirekte Teilnahme des Lesers am Geschehen ermöglicht – er wird als ein stummer Zeuge in die Zelle mitversetzt, um einer Selbstprüfung unterzogen zu werden. Der Leser „startet“ sozusagen aus derselben Position wie die anderen eingeschlossenen Männer und – so wie sie – ist er von ihrer Unschuld überzeugt. Die Männer behaupten mehrmals, sie seien schuldlos. Sie wundern sich sehr, dass sie eingesperrt sind, zumal sie immer als vorbildliche Bürger angesehen wurden. Selbst der Besuch des Majors, des Repräsentanten der Obrigkeit, bestärkt sie in der Überzeugung von ihrer Unschuld:

Meine Herren – niemand ist von Ihrer Unschuld mehr überzeugt als wir selbst. Wir wissen auch, dass wir Mühe hätten, in dieser Stadt Bürger zu finden, die so frei von Makel sind wie Sie. Doch das ist gerade der Grund, warum wir Sie hier zusammengebracht haben. Wir hätten niemanden ausgesucht, von dem wir gewusst hätten, dass er sich je etwas hat zuschulden kommen lassen. Auch wenn es Sie in Erstaunen setzen wird: diesen Zwangsaufenthalt verdanken Sie nur Ihrer vollkommenen Schuldlosigkeit. (ZS, S. 10f).

Nachdem er ihnen den Grund ihrer Verhaftung (also die Aufgabe, die sie zu lösen haben) erklärt hat, sind sie entgeistert und verblüfft und halten diese Situation für einen Irrtum oder einen Trick des Gouverneurs. Der Student aber erkennt sofort die Absicht des Diktators: „Es ist kein Trick. Es ist eine neue Möglichkeit zu töten. Wahrscheinlich hat er erkannt, dass er sich den Anschein eines anderen Lebens verschafft, indem er die Art zu töten wechselt. Er überlässt es Schuldlosen, zu tun, was er für richtig hält“ (ZS., S. 14). Der Konsul, der immer ironisch, aber gleichzeitig vernünftig antwortet, bestätigt die Worte des Studenten:

¹⁹ Penzoldt, Günther: Der Denkspieler Siegfried Lenz. Zu den Bühnenstücken; in: Russ, C. (Hrsg.): Der Schriftsteller Siegfried Lenz. Urteile und Standpunkte. S. 64.

Es gehört zu den Gewohnheiten der Großtiere, gelegentlich deutlich zu machen, wie schwer das Regieren ist. Darum überlassen sie ihre Macht für kurze Zeit gern anderen – ihren Hofnarren, ihren ehrgeizigen Söhnen oder Leuten wie uns. Sie übertragen ihnen etwa, eine Stadt für einen Tag zu regieren oder ein bestimmtes Urteil zu finden, und damit geben sie ihnen eine solide Möglichkeit zur Blamage. (ZS., S. 14).

Die Eingesperrten gehören zum „repräsentativen Querschnitt der Bevölkerung“ und üben unterschiedliche Berufe aus: Hotelier, Drucker, Bankangestellter, Bauer, Ingenieur, Lastwagenfahrer, Student, Konsul und Arzt. Lenz verzichtet bewusst auf ihre Namen, vielleicht um zu zeigen, dass sie nur beispielhaft und zufällig in diese Rolle versetzt wurden. Der Leser gewinnt den Eindruck, dass sich auch die Vertreter anderer Berufe an ihrer Stelle ähnlich verhalten hätten: Lehrer, Journalisten, Mechaniker, Verkäufer usw. Lenz scheint einfach darauf aufmerksam zu machen, dass jeder Mensch, unabhängig von seiner sozialen Umgebung, manipulierbar und zu schrecklichen Taten fähig sein kann. Nur der Attentäter trägt hier seinen Namen, was ein psychologischer Trick von Siegfried Lenz sein kann: Der Autor wollte wahrscheinlich verdeutlichen, dass der Attentäter hier auch ein Mensch ist und dass man versuchen solle, Motive seiner Tat zu ergründen. Die Vermutungen aber, dass sich Lenz mit dem Attentäter identifiziert, sind falsch: Er lehnt seine Tat entschieden ab, obwohl er seine Überzeugungen respektiert.

Die Eingesperrten weigern sich anfangs, die ihnen gestellte Aufgabe zu lösen. Der Hotelier ist beispielsweise der Ansicht, „Es gibt Aufgaben, die man aus Würde zurückweist“ und er verzichtet darauf, „Vernehmungsrichter des Gouverneurs“ zu sein (ZS., S. 15). Das anfängliche Mitgefühl mit Sason verwandelt sich aber schnell in Hass. Die Männer beginnen sich ihrer sonderbaren und ausweglosen Lage bewusst zu werden und wollen jetzt handeln: Sie versuchen jetzt, Sason zum Verrat seiner Komplizen zu überreden: „Sie haben es in der Hand, darüber zu entscheiden, was mit uns geschieht“, „Sie müssen uns verstehen. Sobald Sie sprechen, sind wir frei“, „Neun Schicksale sind wichtiger als eins“ (ZS., S. 19). Schon jetzt ist klar, dass Sason und die anderen ganz unterschiedliche Positionen haben: Für die Schuldlosen ist der Attentäter der einzig Schuldige – schuld nicht nur an dem Attentat, sondern vor allem an ihrer Verhaftung²⁰. Sason aber lässt sich

²⁰ Winfried Baßmann erklärt, dass die Position des Schuldigen Sason nicht so selbstverständlich ist: „Worin besteht die Schuld Sasons? Wird er schuldig durch den Attentatsversuch auf den Gouverneur? Oder besteht seine Schuld darin, dass er neun Männer zwingt, die Maske der Schuldlosigkeit fallen zu lassen? Sason ist ja im Unterschied zu den

von ihren privaten Gründen nicht überzeugen, weil er seinem eigenen Gewissen verpflichtet ist. Er nennt seine Motive, denen er treu bleiben will:

Wenn ich weiterleben wollte, wie Sie es sich vorstellen – oder wie der Gouverneur es sich vorstellt –, dann müsste ich unsere Opfer verhöhnen. Ich würde die Schmerzen entwerten, die meine Freunde auf sich genommen haben. Ich würde aus unserer Überzeugung ein schmutziges Hemd machen, das man einfach abstreift. Ich würde den Tod meiner Freunde der Lächerlichkeit preisgeben. (ZS., S. 23)

So wie Kaliajew bei Camus glaubt Sason, dass sein Attentat gerechtfertigt sei, weil es im Namen der Mehrzahl begangen war. Siegfried Lenz nimmt Stellung zur Weltanschauung Sasons, indem er den Konsul sprechen lässt:

er ist nicht nur ein Attentäter – er will auch ein Märtyrer sein. Und das sind die Gefährlichsten. [...] Alle Märtyrer sind in gewissem Sinne Attentäter: sie wollen predigen, uns weismachen, dass es etwas gibt, wofür man sich töten lassen muss. Sie fordern sogar mit ihrem Beispiel, dass man sich töten lassen muss. Sie sind durchaus mit einem Blutbad einverstanden – nur mit der Maßgabe, dass dieses Blutbad nicht profanen, sondern erhabenen Zielen dient. Und die Schmerzen, die sie auf sich nehmen, steigern nur ihren Missionswahn. (ZS., S. 24)

Für ihn seien die Überzeugungen „immer wie Krankheiten vorgekommen, die durch Begeisterung übertragen werden“ (ZS., S. 28). Er sieht die Gefahr, die die potentiellen Attentäter mit sich bringen, weil sie den Terror als eine Religion betrachten.

Da die Überredungsversuche zu nichts führen, steigert sich allmählich die Wut der Verhafteten, so dass einige von ihnen jetzt an Gewalt gegen Sason denken. Besonders hitzig ist der Lastwagenfahrer, der die erwünschten Informationen von Sason mit Hilfe von Erpressung und Schlägen bekommen will. Fast alle können den Druck nicht aushalten, der sie von Anfang an in dieser Zelle begleitet und denken nur an die einzige Lösung – an den Mord an Sason. Obwohl niemand darüber laut spricht, vollziehen sie den Mord in ihren Gedanken. In der Nacht aber wird Sason wirklich erwürgt

Männern der aktiv Handelnde gewesen. Trotzdem ist er im Grunde der einzig Unschuldige. Wenn man bei ihm überhaupt von »Schuld« sprechen kann, so liegt sie eben tatsächlich darin, dass er zur Aufdeckung der Schuldhaftigkeit vermeintlich Schuldloser beiträgt. Doch hierin ist schwerlich eine Schuld im moralischen Sinne zu verstehen. So könnte man dem Autor einen Widerspruch oder zumindest eine Unzulänglichkeit anlasten: einerseits gibt es nach seiner zentralen Aussage keinen Unschuldigen, andererseits wird im Drama nicht klar, worin die wirkliche Schuld Sasons besteht“ (Baßmann, W.: Siegfried Lenz. Sein Werk als Beispiel für Weg und Standort der Literatur in der BRD. S. 66).

– niemand bekennt sich zu dieser Tat. Alle sind in gleichem Maße an seinem Tod Schuld: „Es spielt keine Rolle mehr, wer es war. Wir alle haben an diese Möglichkeit gedacht. Jeder von uns hat sie in Gedanken vollzogen. Darum sind wir alle daran beteiligt“ (ZS., S. 45). Der Konsul resümiert ironisierend: „Wir sind der Verpflichtung nachgekommen, die man von uns erwartete. Die Unschuldigen haben die gestellten Forderungen erfüllt. [...] Das Schlimmste, was uns passieren kann, ist, dass man uns verzeiht“ (ZS., S. 45f.). Im Angesicht der extremen Situation haben sie eine Entscheidung getroffen, die ganz offensichtlich gegen ihre Schuldlosigkeit spricht. Sie können jetzt das Gefängnis verlassen, aber sie bleiben nicht frei von Schuld. Die Fragen nach ihrer Schuld und Rechtfertigung kommen dem Leser sofort in den Sinn. Die Antwort versucht Siegfried Lenz im zweiten Teil des Stücks zu geben, in „Zeit der Schuldigen“. Der Autor erklärt selbst, warum er die Fortsetzung der Geschichte brauchte: „Die sublimsten Prüfungen ergeben sich ja immer für den, der die Freiheit hat zu richten; und da es mich persönlich merkwürdigerweise nach einem Augenschein beim Richten verlangt, schrieb ich den zweiten Teil gleichsam ‚optisch‘“²¹.

Im zweiten Teil werden die Männer in eine andere extreme Lage versetzt – in die Möglichkeit des Richtens. Einige Jahre später wird die Diktatur beseitigt und – paradoxerweise – durch ein neues Regime abgelöst: eben dieses, für das Sason kämpfte. Die Männer werden schon wieder zusammengepfertcht, um den Mörder zu ermitteln. Sie versuchen sich individuell zu rechtfertigen, obwohl alle eine Kollektivschuld tragen. Da aber nur ein einzelner Täter gefunden werden soll, beginnen sie einander anzuschwärzen und einander Schuld zuzuweisen. Zum Vorschein kommen dabei verschiedene kleinere Verbrechen der einzelnen Eingeschlossenen, die zur möglichen Motivation des Täters werden könnten. Es stellt sich heraus, dass die „Unschuldigen“ gar nicht unschuldig sind und dass fast jedem sehr daran lag, die Zelle damals schnell zu verlassen: Der Konsul zeigt sich beispielsweise als ein drogenabhängiger Mensch und der Bankangestellte als der Vertraute des alten Polizeichefs, dessen Geheimkonto er verwaltete, und deswegen hat er Angst vor der Revision. Auch die anderen scheinen kein reines Gewissen zu haben. Selbst der Student entpuppt sich unerwartet als ein geheimer Richter des neuen Regimes, der auf eine fanatische Weise die Welt verbessern will. Den verdutzten Angeklagten erklärt er, warum er zum Richter geworden ist:

²¹ Lenz, Siegfried: Mein erstes Theaterstück. Wie „Zeit der Schuldlosen“ entstand; in: Die Zeit, Nr. 39, 22.9.1961, S. 16.; zit. nach: Baßmann, W.: Siegfried Lenz. Sein Werk als Beispiel für Weg und Standort der Literatur in der BRD. S. 64.

Ich sah damals ein, wie viel von der Schuldlosigkeit zu halten ist, wenn sie auf eine äußerste Probe gestellt wird. Wir selbst – neun ehrenwerte Männer – haben gezeigt, dass unsere Schuldlosigkeit nur ein Glücksfall war. Wir glaubten, uns unsere Unbescholtenheit erhalten zu können, indem wir indifferent blieben oder uns auf bewährte Weise tot stellten. Dann kam die Probe, und die Überzeugung eines einzigen Mannes widerlegte die Unschuld von neun Zeitgenossen. Wer sich heute auf seine Schuldlosigkeit beruft, kann dafür keine Belobigung erwarten... Ich habe die Überzeugungen des Mannes, den wir töteten, zu meinen Überzeugungen gemacht: sie sind stärker als die Unschuld, sie sind verlässlicher. Gleich nachdem wir die Zelle verlassen hatten damals, suchte ich Verbindung mit Sasons Leuten. [...] Ich selbst schoss auf [...] [den Gouverneur]. (ZS., S. 62)

Der Student ist der Ansicht, dass alle an der Ermordung Sasons beteiligt waren, weil sie für eine bestimmte Stimmung sorgten, durch die das Verbrechen begünstigt wurde. Er nennt es „geistiges Verbrechen“ und die Täter „Mörder in der Einbildung“ (ZS., S. 62). Für ihn ist schon eine stumme Bereitschaft zur Tat die Ursache der Schuld – man muss nicht unbedingt handeln, um schuldig zu sein: „Wer zu handeln versäumt, ist noch keineswegs frei von Schuld. Niemand erhält seine Reinheit durch Teilnahmslosigkeit. Wir haben keine Wahl, als bestehende Schuld zu unserer eigenen Schuld zu machen [...]“ (ZS., S. 57). Da die Rechtfertigungsversuche kein Resultat bringen, versuchen einzelne die ganze Schuld dem damaligen Diktator, dem Gouverneur, zuzuschieben, weil er sie dazu gezwungen hatte. Der Konsul findet dafür treffende Worte: „Das ist eine Spezialität unserer Zeit: der Mörder aus Gehorsam. Wer auf Befehl tötet, darf mit mildernden Umständen rechnen. Welch eine Gesinnung, die den Mörder aus Habgier oder Leidenschaft nicht verstehen will, den Mörder aus Gehorsam aber freispricht“ (ZS., S. 53). Sie laden auf sich also die moralische, politische und metaphysische Schuld im Sinne von Karl Jaspers und beweisen auch, dass sie bereit sind, einer Autorität beliebig weit zu folgen, obwohl sie auch gegen das eigene Gewissen handeln. Das erinnert natürlich an das Experiment von Stanley Milgram, dessen Ergebnisse oben dargestellt wurden. François Bondy bezeichnet sie sogar als „Kollaborateure einer Macht [...], mit der sie nichts zu tun haben wollten, der es aber nicht genügt, dass sie nicht Gegner waren“. Er konstatiert,

Menschen, die nichts Böses wollten, werden zu erniedrigender Aktivierung gezwungen, vor Entscheidungen gestellt, auf die sie geistig und moralisch nicht vorbereitet waren. So spiegelt sich in diesem Stück das Wirken der

totalitären Macht – und gewiss nicht nur der von gestern –, in der das Mitmachen einer Mehrheit, die sich an die Verhältnisse anpasst, zur Grundlage der Macht der aktiven Minderheit wird. Hier steht diese Mehrheit zwischen zwei aktiven Minderheiten: der Diktatur und den Umstürzern²².

Bemerkenswert ist das Verhalten von drei Gestalten dieses Theaterstücks: dem Bauern, dem Konsul und dem Studenten: Allen drei ist gemeinsam, dass sie ihre Schuld nicht verleugnen wollen und als die letzte Instanz ihr Gewissen betrachten, vor dem sie sich verantworten. Der Bauer will die ganze Schuld auf sich nehmen, sich selbst sozusagen zum Sündenbock machen und bietet sich an als selbstloses Opfer. Seine Begründung ist aber für den Studenten und den Konsul nicht überzeugend genug. Sie erklären ihren Zweifel folgendermaßen: „Wer die Schuld auf sich nimmt, muss nicht der Täter sein“ und „Es gibt Verbrechen, bei denen Unbeteiligte mehr unter der Tat leiden als der Täter“. Der Konsul, ein ewiger, zynischer Zweifler, der einen besonderen Sinn für das Philosophieren und den Sarkasmus hat, kann die Argumentation des Bauern nicht annehmen und begeht unerwartet Selbstmord. Er ist

nicht nur der einsichtigste, weil lebenserfahrenste unter den Richtern, sondern gleichzeitig auch derjenige, durch dessen Tat sich der verhängnisvolle Knoten am Ende zu lösen scheint. Fast hätte man den Eindruck, dass es sich Lenz mit diesem Selbstmord als einer Art *deus ex machina*, einer zufälligen Überraschungslösung, etwas zu einfach gemacht hat, wenn der Freitod dieser Gestalt nicht schon von Anfang an durch seinen Charakter motiviert worden wäre. Er stirbt wegen und an seiner Grundhaltung des Zweifels dem Leben gegenüber; er stirbt, weil er alles durchlitten hat und den Tod eines Unschuldigen für sich – denn er sieht seine eigene Mitschuld ein – nicht ertragen könnte²³.

Der Student ist der „geistige Bruder“ des Konsuls, den er oft unterstützt. Er glaubt, der Selbstmord des Konsuls hat die übrigen Männer nicht von ihrer Schuld befreit, obwohl die Tat gebüßt ist. Die Männer können jetzt den Raum verlassen, aber es ist fraglich, ob sie alle eine Lehre aus ihren Erfahrungen ziehen werden.

Das Stück „Zeit der Schuldlosen. Zeit der Schuldigen“ ist von höchster Aktualität, auch heute. Es bezieht sich ohne Zweifel auf die Situation in allen totalitären Ländern, deren Bewohner oft schwierige Entscheidungen

²² Bondy, François: Gericht über die Schuldlosen. In: Der Monat, H. 161, 1962, S. 54.

²³ Wagener, H.: Siegfried Lenz. S. 127.

treffen müssen, auch gegen das eigene Gewissen. Es zeigt, dass die Menschen bereit sind, sich der anonymen Autorität zu beugen und die anderen Betroffenen zu foltern. Ihre deklarierte Schuldlosigkeit ist aber in Wirklichkeit nur scheinbar, weil sie in einer Konfrontation mit einer extremen Situation einen „moralischen Farbwechsel“²⁴ durchmachen und ihre „zweite Natur“ spielen lassen: Niemand kann sich selber sicher sein, fast in jedem schlummert die Bestie, die unter bestimmten Bedingungen einen anderen Menschen sogar umbringen kann. Die Ereignisse von 2004 aus dem irakischen Gefängnis Abu Ghraib, als die US-Soldaten die einheimischen Kriegsgefangenen tagelang gefoltert und gedemütigt hatten, sind nur ein Beispiel dafür. Ein anderer Aspekt, den Lenz in seinem Werk untersucht, ist die Frage, ob man die Motive eines Terroristen irgendwie nachvollziehen kann. In den Zeiten des Krieges gegen den Terrorismus scheint diese Frage besonders aktuell zu sein und erfordert eine genauere Definition des Terroristen. Ist er noch weiter Freiheits-, Widerstandskämpfer oder ganz gemeiner Mörder und Menschen-Verächter? Die zahlreichen terroristischen Anschläge am Anfang des XXI. Jahrhunderts lassen darauf schließen, dass wir es zur Zeit mit einem neuen Typ des Terroristen zu tun haben, und zwar mit einem Massenmörder, der sich selbst einen Märtyrer nennt und für den der Begriff der Schuld keinen Bedeutung hat.

3.2. „Das Gesicht“

Eine gewisse Ergänzung des Themas, das Lenz in „Zeit der Schuldlosen. Zeit der Schuldigen“ ergreift, scheint das darauf folgende Theaterstück „Das Gesicht“ zu sein, in dem der Mensch wieder in eine extreme Lage gerät und sein Gewissen auf die Probe gestellt wird. Der Verfasser erklärt selbst: „Hier und dort werden unter moralischem Druck Proben für die Standfestigkeit gegeben. Allemal zeigt sich, dass man nicht vom Menschen sprechen kann, ohne seine möglichen Veränderungen zu berücksichtigen. Was alles kann man aus uns machen: das ist in beiden Stücken die Frage“²⁵. Im Unterschied zu „Zeit der Schuldlosen. Zeit der

²⁴ Vgl.: Penzoldt, G.: Der Denkspieler Siegfried Lenz. Zu den Bühnenstücken; in: Russ, C. (Hrsg.): Der Schriftsteller Siegfried Lenz. Urteile und Standpunkte. S. 62.

²⁵ Lenz, Siegfried: Zu meiner Komödie „Das Gesicht“; in: Die Volksbühne, Blätter der Hamburger Volksbühne, Hamburg 15/1964, Heft 2, S. 22.; zit. nach: Baßmann, W.: Siegfried Lenz. Sein Werk als Beispiel für Weg und Standort der Literatur in der BRD. S. 77.

Schuldigen“, in dem ein Kollektiv mit einer extremen Situation konfrontiert wurde, steht in „Das Gesicht“ ein einzelner Mensch, der Friseur Bruno Deutz, einem unerwarteten Ereignis gegenüber. Bruno ist ein ganz gewöhnlicher bescheidener Mensch, der keine größeren Ansprüche ans Leben stellt. Das einzige, was bei ihm merkwürdig ist, ist seine vollkommene äußere Ähnlichkeit mit dem Präsidenten des Landes, dem absoluten und tyrannischen Herrscher, der sich vor einem Attentat fürchtet und ein Ebenbild sucht, das ihn bei einer Parade vertreten soll. Zu dem Doppelgänger des Präsidenten wird Bruno gemacht – als Untertan des Diktators hat er eigentlich keine andere Wahl, sonst drohen ihm Inhaftierung und Schikanen. Bei der Parade fühlt sich Bruno seiner neuen Aufgabe noch nicht ganz gewachsen; seine Bemühungen, den Präsidenten zu vertreten, sind offenbar aber sehr erfolgreich – er selbst ist auf höchste überrascht, dass er so leicht in die neue Rolle schlüpfen kann. Die Begegnung mit dem Präsidenten und die unerwarteten Dinge, die während dieses Treffens passieren, werden zu einem Wendepunkt in Brunos Leben: Der Präsident spielt nämlich ein Attentat vor, bei dem er angeblich tödlich verwundet ist; Bruno dagegen wird von allen als Präsident betrachtet: von dem Sekretär, von der Präsidentenmutter, sogar von seiner eigenen Ehefrau und seinen eigenen Freunden. Damit scheint der eigentliche Präsident sein Ziel erreicht zu haben: Er weiß jetzt, wie die Macht einen Menschen ändern kann und welche Taten der Machthaber eines Menschen hervorbringen kann. Der Präsident fingiert seinen Tod, damit sich Bruno frei zu einem Tyrannen entfalten kann, seine (d.h. des Präsidenten) dunklen Absichten übernimmt und sich auf den lebenslänglichen Dienst als Doppelgänger vorbereiten kann:

Bruno gelingt es, die schärfsten innenpolitischen Gegner des Präsidenten auszuschalten: Der von ihm begnadigte frühere Präsident Faber wird bei einem Fluchtversuch erschossen; Frederick, der Sohn des Präsidenten, wird vor den Augen der Welt als tot betrauert, in Wirklichkeit aber in einer komfortablen Zelle unschädlich aufbewahrt. Die Regierungsmaßnahmen des Friseurs übertreffen an Härte und Skrupellosigkeit bald bei weitem die des Präsidenten: Laienrichter und Laienpolizisten werden berufen; die Gefangenen bewachen ihre Wärter, jeder kann von jedem Rechenschaft über die Herkunft seines Vermögens verlangen usw²⁶.

²⁶ Wagener, H.: Siegfried Lenz. S. 130.

Bruno befindet sich in einer Art Machtrausch, seine Vorstellungen von der Ordnung auf der Welt gleichen den Wahnvorstellungen eines machtbesessenen Diktators:

Jetzt wird reiner Tisch gemacht! Jetzt werden wir eine neue Ordnung einführen. Wir werden den halb ausgeführten Entwurf dieses Planeten vollenden! [...] Wir werden unseren Traum auf die Welt projizieren. Müßiggang und Härte werden uns dabei zustatten kommen. Da wird manch einer im Wurzelwerk bleiben, und es wird viel Gras zertreten werden... Wir bleiben unschuldig dabei. Wer etwas tut, um der Welt gewachsen zu sein, muss unschuldig bleiben²⁷.

Zum Regieren braucht er Schuldige:

wer regiert, braucht Schuldige! Denn das sind die besten Verbündeten, will ich meinen. Ich werde mir die Schuldigen verschaffen, die ich brauche. Ich brauche viele, aber ich weiß, dass es mir nicht daran fehlen wird. Es kommt nämlich nur darauf an, sie zu überführen. Und ich werde sie überführen. [...] Wir werden die Gesichter gewaltsam abnehmen, die kleinen Morgen- und Abendgesichter. Wir werden besondere Spiegel aufstellen, in denen sich keiner ohne Risiko zulächeln kann. Wir werden die Flecken zum Vorschein bringen, die unter der Haut liegen. Wir werden unermüdlich forschen auf dem Grund der Herzen... Ah, das wird ein Spiel²⁸.

Nachdem sich der eigentliche Präsident von der verbrecherischen Gesinnung seines Doppelgängers überzeugt hat, tritt er wieder aus dem Versteck in den Vordergrund und entmachtet Bruno, der seinen Posten aber nicht so leicht abgeben will. Brunos Tätigkeit als vermeintlicher Präsident findet beim eigentlichen Diktator Anerkennung, so dass er Bruno Deutz zu seinem Mitarbeiter macht und zur „Zielscheibe“ auf Lebenszeit werden lässt. Auch diesmal hat Bruno keine freie Wahl und muss sich der Anordnung des Präsidenten fügen. Endgültig verliert er seine Ehefrau, seine Freunde und sein Geschäft. Nur sein Gesicht kann er behalten, aber nur im wörtlichen Sinne des Wortes – als lebenslängliches Abbild des Tyrannen, der – als „schlauer Fuchs“ – die Konsequenzen dieser Mystifikation seit langem kannte: „Niemand, Herr Deutz, ist seiner selbst sicher – solange er keine Gelegenheit hatte, seine Möglichkeiten zu erproben“²⁹. Der Präsident

²⁷ Lenz, Siegfried: *Das Gesicht*. In: *Schauspiele*, Werkausgabe in Einzelbänden, Bd. 17. 1. Auflage, Hamburg 1998, S. 213.

²⁸ Ebenda, S. 240.

²⁹ Ebenda, S. 167.

zweifelt nicht daran, dass der Mensch eine doppelte Natur hat: „in jedem von uns steckt ein Anarchist und ein Polizist“³⁰. Hans Wagener behauptet,

Lenz hat das Stück ‚Das Gesicht‘ genannt, weil seines Erachtens der Mensch alle möglichen Gesichter zeigt, bis er durch eine Ausnahmesituation dazu gezwungen wird, sein verborgenes Gesicht, sein wahres Wesen zu zeigen. [...] Wenn der kleine Mann die Chance hat, ein Großtier zu werden, ergreift er sie – und wird leicht grausamer als die anderen Großtiere. Damit stellt sich Lenz in die lange Tradition der Geschichten und Bühnenstücke vom träumenden Bauern, der für einen Tag regieren darf und dann wieder im Schweinekoben aufwacht, eine Gelegenheit für die Regierenden, zu zeigen, wie schwer ein gutes Regiment zu handhaben sei³¹.

Obwohl das Stück „Das Gesicht“ einige Schwächen aufweist³², ist es Siegfried Lenz gelungen, ein Werk von großer Aktualität zu schaffen. Winfried Baßmann nennt das Stück „eine moralisch-politische Parabel, die zeigt, was der Mensch werden kann, wenn er seine Möglichkeiten und »Bega- bungen« ungehemmt nutzen darf“³³. Er glaubt, diese Parabel

versetzt den Leser oder Zuschauer in die Lage, Aufstieg und »Wirken« zum Beispiel eines Mannes namens Adolf Hitler besser verstehen zu können. Gleichzeitig ist aber hier auf mehr angespielt als auf spezifisch deutsche Vergangenheit: Leute wie Bruno Deutz gibt es zu Tausenden in unserer Gesellschaft. Auf den ersten Blick scheinen sie alle unfähig zu sein, Böses zu tun; doch wenn sie die Gelegenheit erhalten, laut zu träumen, dann gerät die Welt in Gefahr³⁴.

³⁰ Ebenda, S. 169.

³¹ Wagener, H.: Siegfried Lenz. S. 131f.

³² Hans Wagner wirft dem Autor unter anderem vor, dass es im Stück zu viele Gestalten ohne tragende Bedeutung gebe. Er kritisiert außerdem den Mangel an diskutierbaren Gedanken und Ideen, was verursacht, dass es nicht einmal zu einem spannenden Dialog komme. Wagens Kritik bezieht sich auch auf die Gattung Komödie, die „Das Gesicht“ sein sollte: „Auch mit der Gattung Komödie kommt der Dramatiker Lenz nicht zu Ran- de. Eine bittere Komödie, eine Tragikomödie hätte sich auf dem Motiv des Personen- tausches durchaus aufbauen lassen [...]. Aber was bei Lenz fehlt, ist eben die Benutzung dieses Motivkomplexes, der zur Erheiterung des Publikums beigetragen hätte, und sei es auch nur mit bekannten Theatergags. Lenz hat in seinen Erzählungen und Romanen sehr viel Sinn für Satire und Humor gezeigt, der Sinn für Komik jedoch fehlt ihm“ (Vgl.: Wagener, H.: Siegfried Lenz. S. 133f).

³³ Baßmann, W.: Siegfried Lenz. Sein Werk als Beispiel für Weg und Standort der Literatur in der BRD. S. 78.

³⁴ Ebenda, S. 78.

Auf den universalen Charakter des Stückes verweist Werner Jentsch, der betont, „dass Lenz in diesem Stück ein Zentralthema unserer Zeit anschneidet, das uns als Rollenkonflikt in der modernen Gesellschaft, als Identitätskonflikt in der zeitgenössischen Literatur (Frischl) oder als Persönlichkeitskonflikt in Erziehung, Psychotherapie und Seelsorge bekannt ist“³⁵. Ähnlich wie in „Zeit der Schuldlosen. Zeit der Schuldigen“ wirft Siegfried Lenz dem Leser die Frage auf, „Was würdest du tun, wenn du mit solcher unerhörten Situation konfrontiert wärest, wenn du auf einmal ungeheure Macht in deinen Händen hättest?“ Schon wieder zeigt sich hier der Autor als scharfsinniger Erforscher des menschlichen Gewissens, der auch diesmal keine Kompromisse kennt und sich mit dem „Nachtkern“ des Menschen entschieden auseinander setzt.

3.3. „Die Augenbinde“

In seinem dritten Theaterstück „Die Augenbinde“ präsentiert Lenz wieder eine extreme Situation, die die agierenden Menschen erprobt. Im Grunde genommen untersucht der Autor den Fall, in dem diese Situation dem Menschen eigentlich keine Wahl lässt, was wieder eine thematische Verwandtschaft mit anderen seiner Bühnenwerke aufweist. Verblüffend in diesem Stück sind die Umstände, mit denen die Helden konfrontiert werden: Die Teilnehmer einer archäologisch-anthropologischen Expedition entdecken in einer noch unerforschten Gegend, dass ihre Bewohner blind sind. Ganz unerwartet werden die Wissenschaftler von den Blinden gefangen genommen, die ihnen eine auf den ersten Blick nicht akzeptable Forderung stellen: sie dürfen die Gefangenschaft verlassen, wenn sie auf ihr bisheriges Leben verzichten und jetzt unter den Blinden weiterleben – unter der Bedingung, dass sie lebenslang lederne Augenbinden tragen. Sie müssen also eine Entweder-oder-Entscheidung treffen, die ihnen absurd erscheint, denn die zweite Möglichkeit bedeutet für sie auch keine Freiheit. Eine besondere Kuriosität dieser Situation entsteht dadurch, dass die Wissenschaftler bestimmte Arten von Augenkrankheiten erforscht hatten mit dem Ziel, diese dann besser bekämpfen zu können. Jetzt müssen sie sich selbst in Blinde verwandeln und ihre bisherigen Forschungen aufgeben.

³⁵ Jentsch, Werner: Konflikte. Theologische Grundfragen im Werk von Siegfried Lenz. In: Russ, C. (Hrsg.): Der Schriftsteller Siegfried Lenz. Urteile und Standpunkte. S. 124.

Der Leser erkennt sofort den Parabelcharakter dieses Stückes³⁶. Die Gesellschaft der Blinden symbolisiert nämlich eine Diktatur, die ihren Untergebenen keine freie Wahl lässt und die auf jeden Widerstand mit strengen Maßnahmen reagiert. Die Fähigkeit des Sehens ist für die meisten Expeditionsteilnehmer gleichbedeutend mit der Fähigkeit des Erkennens, also mit der Freiheit. Siegfried Lenz geht es darum,

seinem Publikum die Augen zu öffnen über die Gefahren, die jedwede Art von Alleinherrschaft mit sich bringt: das Cliquentum, die Anmaßung, allein für eine Gemeinschaft die Verantwortung zu übernehmen [...]. Immer stellt Lenz sein Geschehen in einen pseudowirklichen Rahmen; der Zuschauer muss sich sagen können, dass das Geschehen auf der Bühne möglicherweise in der Realität spielen könnte. Die Parabel hat den Charakter einer durchaus echten Auseinandersetzung mit Problemen, die jeden Tag im eigenen oder in einem anderen bekannten Land auftreten können. Die notwendige Folge auf die Darstellung der Gefahren einer Diktatur ist der Aufruf zur Verteidigung einer freiheitlichen Gesellschaftsform, in der der Einzelne das Recht hat, sich frei zu bewegen und seiner Meinung ohne Zwang Ausdruck zu geben³⁷.

Ganz offensichtlich kommt es hier zur Auseinandersetzung zwischen der Diktatur und demokratischen Ansichten einiger Wissenschaftler, die jedoch aus verschiedenen Gründen allmählich ihre innere Freiheit verraten und sich unter der Bedrohung der blinden Machthaber dem neuen Leben anpassen. Eine besondere Position in dieser Gruppe hat die Tochter des Expeditionschefs Mosse, Carla, die bis zum Ende ihren demokratischen und freiheitlichen Ansichten treu bleibt. Die Auflehnung gegen die Diktatur

³⁶ Hans-Jürgen Greif bemerkt mit Recht, „Lenz hat den Parabelcharakter zu stark betont; es ist ein Stück der Theorie und der Belehrung, das zu sehr simplifiziert und Sachverhalte schematisch darstellt. Die handelnden Personen sind keine Charaktere mehr, sondern Typen. Ihre Reaktionen sind nicht mehr nuanciert, sondern – ist ihr Typus einmal erkannt – berechenbar. Sie alle tragen ein Etikett, das sie in die Kategorien Freiheitsdrang, Unbestechlichkeit, Feigheit, Schwäche, Dummheit oder Arglist einordnen. Es ist zweifelhaft, ob ein Publikum heute noch auf diese Weise belehrt werden will und ob der Autor das Recht hat, Verhaltensweisen als gut oder schlecht zu klassifizieren. Was Lenz mit seinem Stück erreichen will, ist doch dies: der Zuschauer soll mobilisiert werden gegen Unfreiheit, Intoleranz, Blindheit gegen den Nächsten. Damit seine Anliegen unmittelbar zugänglich sind, greift Lenz zur Schwarz-Weiß-Malerei; es ist leicht, die Guten von den Bösen zu trennen, die Starken von den Schwachen. Damit fällt Lenz in archaische Theaterauffassungen und lässt den modernen Trend ganz beiseite, mehrdeutige Helden darzustellen. Das ist sein gutes Recht. Nur – Gestalten wie die von Lenz sind nicht mehr glaubhaft“ (Greif, Hans-Jürgen: *Zum modernen Drama*. Bonn 1973, S. 74).

³⁷ Greif, Hans-Jürgen: *Zum modernen Drama*. S. 70.

betrachtet Carla als ihre persönliche Pflicht, als ihren kategorischen Imperativ. Sie folgt diesem Imperativ konsequent, wodurch sie ihre Ehre behält und sich kein fragwürdiges Verhalten zuschulden kommen lässt. Ihr Kampf um die Wahrheit ist um so verständlicher, als sie bemerkt, dass einige angebliche Blinde (mit dem Bürgermeister an der Spitze) ihre Blindheit vortäuschen und in Wirklichkeit ausgezeichnet sehen können. Im Angesicht dieser Wahrheit fühlt sie sich in dem, was sie schon angefangen hat, bestätigt und wählt endgültig das Leben in der Gefangenschaft. Die Gründe ihrer Entscheidung motiviert sie mit Worten: „Ich will nichts erreichen... ich will euch auch nichts beweisen... keinem... Nur dies kleine Recht: sehen, was ich sehen will. Ja sagen, wenn es möglich ist... Und nein, wenn ich nicht anders kann...“³⁸ Man könnte sich die Frage stellen, ob Carlas Widerstand einen Sinn hat. Sowohl ihr Ehemann Radbruch als auch ihr kranker Vater geben allmählich auf und nehmen die Bedingungen der Blinden an. Carla war außerdem die Zeugin der Zwangsblendung Hoffmanns und Alfs – der anderen Expeditionsteilnehmer, die gegen die absurden Gesetze verstoßen haben. Klar denkend scheint die Situation Carlas wirklich ausweglos zu sein – es ist kaum zu glauben, dass sie ohne Ernährung in Gefangenschaft weiter lebt. Am Leben könnte sie aber der Gedanke erhalten, dass es unter den Blinden bald zu einer Revolution kommen könnte, die Mircea, der Sohn des Bürgermeisters, gegen seinen Vater initiieren könnte. Er gehört zu denjenigen Dorfbewohnern, die durch Zufall die Sehkraft wiedergewonnen haben, aber durch den Bürgermeister dazu gezwungen waren, eine Augenbinde zu tragen. Zuerst hatte er sogar Gewissensbisse, dass er das gültige Gesetz gebrochen hat. Im Laufe des Geschehens aber fühlt er sich von Carlas Denken „infiziert“ und ist bereit, sich die Augenbinde abzureißen und gegen den Vater zu revoltieren:

Jetzt geht mir ein Licht auf. [...] Jetzt wird mir vieles klar... Und ich habe dir vertraut... Alle haben dir vertraut. [...] Hast du nicht verkündet, worauf es ankommt? Dass wir die Herrschaft der Krankheit hinnehmen müssen. Dass es nötig ist, uns mit ihr zu befreunden... dass wir uns einrichten müssen in ihr, wenn wir – frei sein wollen... [...] Hast du nicht behauptet, dass keiner von uns wählen kann...? [...] Du hast dir das Recht genommen, uns die Welt zu erklären... Du hast uns Ratschläge gegeben... Du hast uns Verbote ausgesucht... [...] Du hast uns belogen... belogen, indem du uns

³⁸ Lenz, S.: Die Augenbinde. In: Schauspiele, Werkausgabe in Einzelbänden, Bd. 17, 1. Auflage. S. 352.

in Unwissenheit gelassen hast... Und nicht nur das. [...] Du hast es geschafft... dass jeder... sich selbst belog...³⁹

Er will die Augenbinde nie wieder umlegen: „Nie werdet ihr das erreichen bei mir... Bei mir nicht und bei den andern nicht... Dafür werde ich sorgen...“⁴⁰ Mircea ist also zu einem „Sehenden“ geworden, der nun die anderen Blinden „sehend“ macht.

Denkt man an die Kategorien der Schuld nach Karl Jaspers, lassen sich Mircea und Carla nichts im politischen und metaphysischen Sinne zuschulden kommen. Übereinstimmend mit ihrem Gewissen tragen sie moralische Verantwortung für Handlungen, die sie als einzelne begehen, aber sie wollen auch das Unrecht verhindern, das in ihrer Gegenwart passiert. Ganz ähnlich handelt Alf, der zynische, aber intelligente Expeditionsteilnehmer, der im Kampf um Freiheit und Wahrheit geblendet wird. Alf ist der deklarierte Gegner von Carlas Mann, Radbruch, dem ständigen Anpasser und Angeber, der die ganze Zeit sehr egoistisch handelt. Alf demaskiert Radbruch als einen verlogenen, machtbesessenen Opportunisten, der sich sogar nicht scheut, seinem Schwiegervater Mosse die Hilfe zu verweigern, als dieser in einen Brunnen gefallen war. Auch jetzt will er sich an die gegebene Situation anpassen ohne Rücksicht auf seine Ehefrau und seinen Schwiegervater, die ihren demokratischen Ideen treu bleiben wollen. Es ist fraglich, ob Radbruch seine Schuld erkennt. Die familiären Beziehungen und Loyalität scheinen für ihn keine wichtige Rolle zu spielen. Im Sinne des Schuldverständnisses von Karl Jaspers trägt er sowohl die moralische als auch die metaphysische Schuld. Da er seinen Schwiegervater, dem der Tod droht, bewusst im Stich lassen will, lädt er auch kriminelle Schuld auf sich.

Wie schon früher erwähnt wurde, ist die Herrschaft der Blinden eine Form der Diktatur, die keine demokratischen Ansichten zulässt. Ganz am Anfang erklärt der totalitäre Bürgermeister, worauf die Schuld der Expeditionsteilnehmer beruht: „Sie haben Einblick genommen in unser Leben. [...] Der Spruch geht davon aus, dass Sie nach allen Beobachtungen ein Risiko für uns darstellen“⁴¹. Das Urteil des Bürgermeisters resultiert aus seiner Angst „vor der Aufdeckung, vor dem Hinaustragen von Neuigkeiten, [...] vor der Verbindung mit dem Außen, das nicht berührt, höchstens

³⁹ Ebenda, S. 353f.

⁴⁰ Ebenda, S. 355.

⁴¹ Lenz, S.: Die Augenbinde. In: Schauspiele, Werkausgabe in Einzelbänden. S. 267.

integriert werden darf⁴². Für ihn ist die Freiheit ein fremdes Wort, das in der Blindengemeinschaft keine Daseinsberechtigung hat: „Seien wir offen: nichts irritiert uns so sehr, als wenn wir beliebig handeln können... Nichts stürzt uns in größere Ratlosigkeit, als wenn wir beliebig Entscheidungen treffen können...“⁴³ Die Gesetze, die in der Dorfgemeinschaft herrschen, gelten ohne Ausnahme für alle – auch für die Expeditionsteilnehmer. Ihre Sehkraft ist doch mit einer Bedrohung gleichbedeutend – als Symbol für Freiheit und Fähigkeit des Erkennens.

Man könnte sich die Frage stellen, ob dieses Stück als Parabel richtig verstanden wird. Der literarische Wert und die politische Aussage der früheren Theaterstücke lassen sich nicht bezweifeln; ob „Die Augenbinde“ den Erwartungen des deutschen Zuschauers entsprach, ist aber fraglich. Hans Wagener bemerkt mit Recht,

Das deutsche Publikum von 1970 brachte dem Thema Widerstand gegen eine Diktatur längst nicht mehr das Interesse entgegen wie 1961 dem Stück ‚Zeit der Schuldlosen‘. Inzwischen war so viel zum Thema ‚Drittes Reich‘ gesagt und geschrieben worden, dass sich eine Übersättigung eingestellt hatte; inzwischen hatte man sich – die Studentenbewegung der endsechziger Jahre sind ein Beweis dafür – eher der Kritik und Reform von Gesellschaft, Institutionen und Politik der eigenen Zeit zugewandt. Einem dokumentarischen Drama zum Vietnam-Krieg oder zur Politik in Griechenland, mit konkreten Namens- und Ortsangaben, war die Zeit unendlich günstiger als einem Denkspiel, einer noch so exakt konstruierten Parabel, die indirekt doch nur wieder das Thema des Dritten Reiches traf⁴⁴.

Die Themen der oben interpretierten Werke sind nur Beispiele des moralischen Engagements von Siegfried Lenz. Die These, dass die „unerhörte Begebenheit“ zum Prüfstein des menschlichen Gewissens wird, kann ihre Begründung in vielen anderen Büchern des Autors finden, z.B. in den Werken, die das Problem der Pflicht und Verantwortung thematisieren. Die Helden von Lenz werden immer wieder mit extremen Situationen konfrontiert, die ihr Gewissen auf die Probe stellen. Zu den Lenzschen Figuren, die in einer extremen Lage zu einer Gewissenserprobung gezwungen werden, gehören ohne Zweifel die Protagonisten der „Deutschstunde“: Jens Ole Jepsen und sein Sohn Siggi sowie der Maler Max Nansen. Alle drei geraten in einen Gewissenskonflikt im Angesicht des besonderen Geschehens: des Krieges einerseits und des Malverbots, das über Nansen

⁴² Greif, Hans-Jürgen: Zum modernen Drama. S. 68.

⁴³ Lenz, Siegfried: Die Augenbinde. In: Schauspiele, Werkausgabe in Einzelbänden. S. 291f.

⁴⁴ Wagener, H.: Siegfried Lenz. S. 137.

verhängt wird, andererseits. Obwohl sie anfangs in einem sehr engen freundschaftlichen Kontakt miteinander stehen, werden sie im Laufe der Zeit zum Opfer der nationalsozialistischen Ideologie, des blinden Gehorsams, oder scheitern – wie Siggie – am Missbrauch von Werten. Die Helden der Erzählungen „Das Feuerschiff“ und „Ein Kriegsende“ müssen auch schwere Entweder-oder-Entscheidungen treffen. Die Situationen, in denen sie handeln müssen, sind auch keine gewöhnlichen Begebenheiten: die Kommandoübernahme der Terroristen und ihre Forderung nach der Ankerlichtung lassen den Kapitän Freytag sein Gewissen und das der anderen Besatzungsmitglieder erproben; das Kriegsende und die damit verbundene unklare politische Situation zwingen die handelnden Personen zu schuldhaften Entscheidungen, die sie – entweder im Namen der Humanität oder im Namen der militärischen Pflichterfüllung – treffen müssen und dementsprechend vor dem eigenen Gewissen oder vor dem Kriegsgericht zu verantworten haben.

Anna Cholewa-Purgal

**DREAMS AND DREAM VISIONS IN THE SELECTED FANTASY
WORKS OF J. R. R. TOLKIEN, C. S. LEWIS AND U. K. LE GUIN**

*Our life is composed greatly from dreams, from the unconscious,
and they must be brought into connection with action.
They must be woven together.*

Anais Nin

Niniejszy artykuł stanowi wprowadzenie do przedstawienia motywu snu i wizji sennej w wybranych przykładach współczesnej literatury baśniowej autorstwa J. R. R. Tolkiena, C.S. Lewisa oraz U. K. Le Guin, w świetle niektórych klasycznych interpretacji i klasyfikacji snów, pochodzących z czasów starożytnych oraz nowożytnych. Autorka próbuje zastanowić się nad rolą i typem snów i wizji sennych we wspomnianych utworach, ich miejscem w narracji oraz związkiem z baśniowością i rzeczywistością.

The most natural and universal yet evanescent work of human mind, the dream still remains a mystery and a miracle of the psyche. What is the dream made of? Is it merely a hotchpotch of subconscious thoughts and recorded experience reclaimed during sleep or a purposeful projection of an extrasensual message? Is the fabric of dreams a negligible psychological byproduct or a medium of subliminal communication? Do dreams have any significance or are they just a dump site of emotions, desires and anxiety, discharged as either wish-fulfillment or fear of the unknown, and anticipation of an unwanted scenario of events? Does the vicarious experience that dreams offer have any meaning and value? Are dreams of interest to parapsychology only or to more serious disciplines as well? These are some of the frequently asked questions that remain largely unanswered. Yet, as

Shakespeare argues in *The Tempest*, “we are such stuff as dreams are made on,” and the substance of dreams appears inherent to psyche and imagination. (III, iv)

As a collective phenomenon the dream has always puzzled mankind, and in many cultures of ancient and modern civilizations it has been recognized as an important oracle that requires a careful record, analysis and interpretation. A mysterious “sleep-time visitor”, the dream has always “posed a challenge to whatever epistemological fashion in vogue” and by many it has been read as an “allegorical translation of an unknowable divinity” (Parman 1991: 31). Dreams border on the supernatural and mystical and, as Le Guin says (1982: 44), they “speak the language of the night” “just like poetry and dragons do.” That is the language of the unconscious, which needs to be translated into the vernacular of the conscious. “Dreams must explain themselves,” Le Guin claims (1982: 43), recognizing an essentially meaningful role dreams play not only in neopsychoanalysis, parapsychology or mysticism, but also in anthropology, arts and literature. Ought dreams to be recorded and analysed, then? What function do they play in literature?

One of the oldest accounts of dreams comes from the Bible, the Book of Genesis, which contains a description of Jacob’s several visions, among which a stairway to heaven is the most prominent (Genesis 28:12). The stairway clearly symbolizes Jesus Christ, the Son of God who in His human nature descended from Abraham, Isaac and Jacob, and who was to ascend the stairway from the earth to heaven, having redeemed mankind. Jacob, later renamed Israel, was the third Biblical patriarch, who fathered twelve sons and gave beginning to the twelve tribes of Israel.

The Bible abounds in other dream visions and revelations, suffice it to mention the dream of Samuel, who heard God calling him three times, or, in the New Testament, the dreams of St. Joseph or the Three Magi, who received secret information from the angels; and last but not least, St. John’s apocalypse, which is entirely a vision. Biblical dream visions have profound significance and symbolism, and serve as a means of communication and instruction, delivered frequently by angelic messengers or directly by God Himself.

In the pagan world the practice of describing and explaining dreams thrived alike. One of the professional Greek dream interpreters was Artemidorus, whose work *Oneirocritica* (the interpretation of dreams), written in the 2nd c. AD, presents painstaking analyses of some 3000 dreams. Greek oneiromancy, that is dream divination, was a fairly complex science based

on studying similarities between dreams and the dreamers' background. Following a long tradition of interpreting dreams which he inherited, Artemidorus argues that "dreams and visions are infused into men for their advantage and instruction," and that "the rules of dreaming are not general, and therefore cannot satisfy all persons, but often, according to times and persons, they admit of varied interpretations" (1990: 42). Moreover, Artemidorus introduces a division of dreams into *somnium* and *insomnium*. The *insomnium* deals with immediate feelings and concerns evoked by daily life, whereas the *somnium* represents more general issues and reveals a deeper awareness, including various prescient dreams (1990: 52-54).

A more elaborate division of dreams emerges from the seminal work valued throughout the Middle Ages and written by a supposedly Roman Neoplatonist philosopher, Ambrosius Theodosius Macrobius, whose commentary addresses Scipio's dream, as narrated by Cicero in his *Republic*. Macrobius distinguishes five types of dreams: *visum*, *insomnium*, *oraculum*, *visio*, *somnium* and *insomnium* (Parman 1991: 60). To him, "*visum* is a hypnagogic delusion, or a disturbance of the imaginative faculty produced when the dreamer is half asleep or half awake," Parman explains (1991: 62). *Insomnium* means a dream produced by mental or physical distress; *oraculum* – a forecast of the future provided by an imposing authority; *visio* – a vision of the future exactly as it will happen; whereas *somnium* refers to "an enigmatic dream presenting a figurative vision of the future and requiring allegorical interpretations" (Parman 35). Macrobius subdivides *somnium* into five further types, depending on the subject matter. Thus *somnium proprium* is a dream about oneself; *alienum* – about someone else; *commune* – about oneself and others; *publicum* – about a public place or event; and *generale* – about heavens and the earth. He allows also mixed types of dreams (Parman 35).

Along with the elaborate specification of dream types, Macrobius introduces the term *narratio fabulosa*, defining it as "a vehicle for philosophic exposition because only such a story is a decent and dignified conception of holy truths, with respectable events and characters, (...) presented beneath a modest veil of allegory" (Russell 2008: ii). It is a narrative that has the air of a fable, which is worthy of credence and leads to serious ends – the *fabula* that, as a "poetically" invented vehicle, may carry the burden of higher truths, as opposed to the trifling *fabula*. Hence the Macrobian taxonomy distinguishes *narratio fabulosa* from a trivial fable, comparing both types of narrative to true and false dreams respectively. Viewed in this light, Scipio's dream exemplifies *narratio fabulosa*, that is a genuine, noble exponent of grand truths. In the vision, Scipio Aemilianus meets his grandfather by

adoption, Scipio Africanus, a hero and now veteran of the first Punic war, who foretells Aemilianus's military and political career, and shows him the nine spheres of universe and the magnificence of God.

Written at the beginning of the 5th c., the Macrobian *Commentary on Somnium Scipionis* enjoyed a remarkable popularity in the Middle Ages not only as a comprehensive exegesis of dreams, but also as a study of Scipio's dream as narrated by Cicero in the last chapter of his *Republic*, the work which, having been long lost, was reconstructed and widely read in mediaeval times, mostly thanks to Macrobius's interpretation. Not only did his analysis of Scipio's dream help enhance understanding of Cicero's work in his day, but also it remained a point of reference for many centuries to come. As Russell observes, Macrobius's work confronted the original "enigmatic text with a body of protopsychological dream lore that was to become the standard discussion of the topic for a thousand years or more" (2008: 15). Macrobius's contribution appears even more valuable since it facilitated reconstruction of the last chapter of the Ciceronian *Republic*, frequently recognized as the first instance of a literary dream vision, a genre which flourished in the Middle Ages.

Many other ancient works of the Roman, Greek, Egyptian, Mesopotamian and Hebrew culture, to name but a few centres, focus on dreams and their divination, and display an array of symbols with detailed elucidation. Another brilliant Latin example, following the Macrobian study, is Boethius's *De consolazione philosophiae*, written during the author's imprisonment preceding his execution, probably in 524 AD. It is an account of his dialogue with lady Philosophy, who appears in the writer's dream to console him with gentle words of wisdom and advises forsaking worldly goods and cherishing inner virtues instead. Based on Plato's philosophy and imbued with some Christian overtones, the Boethian work exerted much influence on the medieval world, and was later translated into English by such notable figures as King Alfred the Great, Geoffrey Chaucer or Queen Elizabeth I. It is impossible within the scope of this paper to do justice to the wealth of meaning contained in the *Consolation*.

It is noteworthy that also St. Augustine, who propounded much of Boethian philosophy, for instance the theodicy of absence examining the presence of evil in the world, wrote a dream vision entitled *Soliloquia*, which belongs to his most famous treatises. Some other prime examples of the genre from the mediaeval literature include Dante's *Divina Commedia* and *Le Romance de la Rose* by the French poets: de Lorris and de Meung. Emphasizing the profound influence of dream vision on the mediaeval

philosophy and literature, C. S. Lewis, an accomplished medievalist, argues that “to acquire a taste for it is almost to become naturalised in the Middle Ages” (1964: 75).

The medieval heyday of dream vision merged it thoroughly with literature and firmly established as a major genre of the period, which, in the Christian world, naturally assumed a religious dimension. In the dream vision of the period, the narrator typically falls asleep and has a vision of a guide who imparts knowledge to the dreamer, which they may not access otherwise. The guide may be a person or a personified object, if *prosopopoeia* or personification is employed. Dreams can communicate wisdom to the dreamer. The source of this dream might be God (a truly prognostic “*visio*”), the devil (sometimes a form of sexual temptation like an incubus or succubus), or natural causes. Russell distinguishes the following characteristic stages of a literary dream vision (2008: 23):

- 1) the dreamer falls asleep in the midst of some life crisis or emotional impasse;
- 2) the dreamer, almost always a male, finds himself in a beautiful natural place (*locus amoenus*), often an enclosed garden filled with beautiful plants, animals, etc. (*hortus conclusus*);
- 3) the dreamer encounters a guide figure who instructs the dreamer and/or leads the dreamer to one or more allegorical visions;
- 4) the dreamer may interrogate the guide figure about the significance of the visions, but often this does not produce satisfactory results;
- 5) something within the dream causes the dreamer to awaken before the full significance of the dream can be explained, though the audience is left with a few highly likely choices which are likely to stimulate debate about important cultural values that are in contention or undergoing change.

The accounts of dream visions narrated by Macrobius, Boethius and the biblical authors inspired also a great number of English poets and writers of the Middle Ages. The main extant works representing the genre include: Bede’s *Vision of Drycthelm*, the anonymous *Dream of the Rood*, Chaucer’s *Parliament of Fowls*, *The Legend of Good Women*, *The House of Fame*, and *The Book of the Duchess*; some of Gower’s poems; Langland’s *Piers Plowman*; and the anonymous texts: *Pearl*, *Parlement of the Thre Ages* and *Wynnere and Wastoure*. Medieval dream visions, as Russell remarks, frequently have a fairly complex structure, sometimes involve several guides and may project dreams within dreams (2008:32). Moreover, they address “the central mysteries of human existence” (Russell 2008:32). “Though these

poems pre-date Freud and Jung by four centuries,” he adds, “they often suggest psychoanalytic insights about personality, psychic defenses, self-delusions and self-discoveries which Freudian and Jungian interpretation seek to explain” (2008:35). The genre faded out in the Renaissance to emerge occasionally in later periods. It reappeared for instance in John Bunyan’s religious allegory *The Pilgrim Progress* of 1678, in the Romantic poetry of Coleridge (*Kubla Khan*) and of Shelley (*The Triumph of Life* of 1824), and was adopted even in a socialist utopia *News from Nowhere* by William Morris in 1890.

Apart from their narrative function, dream visions often provide a mode of expression for religious mysticism, whose profoundly spiritual dimension classifies them as visions reaching far beyond the literary convention, and belonging to the spiritual biography of a mystic rather than to the body of the genre. The most prominent English mystics were the medieval women: Julian of Norwich (the *Book of Showings*), and Margery Kempe (*The Book of Margery Kempe*), both living at the turn of the 14th and 15th c.

In modern times the science of interpreting dreams gained momentum with Freud’s psychoanalytical theory, which opened up “the royal road to the unconscious,” (Pick and Roper 1999: 12). To Freud the dream is “a night-time hallucination”, a concrete and clear projection that communicates the unconscious phantasy to the conscious mind (Pick and Roper 1999:14). Although the Freudian methods have largely lost their acclaim, they still make an important point of reference in the neopschoanalytical practice. One of its exponents, Hanna Segal believes that dreams help people “get rid of mental content” by releasing it outside, yet they should not be explained automatically, like Freud did, according to a ready-made “dictionary of dream symbols”, overdominated by phallic motifs and other sexual implications (1997:14). Instead, Segal says, interpretation depends on the dreamer, for the language of dreams is primarily shaped by the individual person, and secondly by a culture and a historical period (1997:15). Dreams reveal much of the self of the dreamer typically through a projection of their other self or an *alter ego*, Segal claims (1997:16). It may be so because “an important function of a dream,” Parman observes, “is to integrate the symbols of otherness,” including the other self of the dreamer, a contact with whom is so precious yet erratic in the waking life (1991: 47).

The sense of otherness and supernaturalism, which characterizes the dream, makes also a landmark of Faërie, whose structure, quite naturally, resembles dreamwork in its imaginary and visionary dimension. Like dream visions, fantasy literature employs *narratio fabulosa* and draws on the

subconscious, allowing an insight into the mind and feelings of the characters. The dream frame appears in numerous fairy and folk tales, myths, children's stories, including nonsense tales, such as Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland*, and it marks allegorical tales, such as C. S. Lewis's *The Chronicles of Narnia*, and last but not least, the modern Faërie proper, that is high fantasy epics of Tolkien and the fantasy cycles of U. K. Le Guin. One may wonder if there is any special affinity between dreams, dream visions and fantasy tales, which would account for their frequent co-appearance.

It seems that dreams and fantasy tales alike offer a glimpse into the power of imagination and seem to share the same touch of magic, the genuine enchantment that, as Tolkien remarks, must not be mocked or trivialized (1983:114). Satires which make fun of this enchantment, or dream visions which dispel it on awakening of the dreamer, may not be called fairy tales, Tolkien asserts, for to him (1983: 114), the magic of Faërie, similarly to the magic of the dream, is irrefutable. Therefore, it must be noted that to Tolkien, the Narnian tales, because of their thinly-disguised allegorical elements that treat magic instrumentally, and *Alice's Adventures in Wonderland*, because of its nonsensicality and ridicule of fantasy, abuse Faërie and do not belong to fairy stories proper (1983:115). Dreams which do not shatter the enchantment but comply with the "arresting strangeness" of Faërie, are certainly akin and ancillary to the realm of fantasy (Tolkien 1983:125). Tolkien admits (1983:116) that:

It is true that Dream is not unconnected with Faërie. In dreams strange powers of the mind may be unlocked. In some of them a man may for a space wield the power of Faërie, that power which, even as it conceives the story, causes it to take living form and colour before the eyes. A real dream may indeed sometimes be a fairy-story of almost elvish ease and skill – while it is being dreamed. But if the waking writer tells you that his tale is only a thing imagined in his sleep, he cheats deliberately the primal thing imagined in his sleep, he cheats deliberately the primal desire at the heart of Faërie: the realization, independent of the conceiving mind, of imagined wonder.

Like dreams and myth, fantasy narratives can be psychological mirrors and gateways to the inner self, for they all have their share in "a kind of collective dream that we have together", Jonathan Young says (1997). "If we want to understand our dreams, in many respects, we can look at these stories and study them. If we want to understand the stories better, we can study our dreams. There is a great inter-relationship between these two forms of our imagination" (Young 1997). Le Guin states that "fantasy is the

language of the inner self" (1982: 60); the dream, one may add, is the life of the inner self, which fantasy can most aptly verbalize.

It seems that the affinity between dreams and Faërie may account for the dreamwork embedded in the structure of Tolkien's, Lewis's and Le Guin's *narratio fabulosa*, which is the focus of this paper. Another aspect of the choice made by the writers, who have woven the dream into the fabric of their tales, is the direct inspiration which Tolkien, Lewis, and to some extent, also Le Guin, drew from the medieval culture and the dream vision genre. Not accidentally Tolkien co-translated with E. V. Gordon the *Pearl* (1953), a brilliant dream vision, and Lewis wrote *Allegory of Love*, which became a precious commentary on *Roman de la Rose* and other medieval masterpieces. Lewis's study *The Discarded Image: An Introduction to Medieval and Renaissance Literature*, as well as Le Guin's academic research into the French medieval and Renaissance literature, all somehow connect the writers with the period when dream vision was at its height.

What is, then, the dreamwork of their fantasy world like and what role does it play? In *The Chronicles of Narnia, The Voyage of the Dawn Treader*, Lewis does not actually weave dreams, but seems to issue a warning against the all-too-human temptation to have all dreams come true. Caspian, the king of Narnia, and the crew of *Dawn Treader*, reach the shores of the "Island where Dreams come real" and rescue a man who once, lured by desire, came to the island only to suffer hell on earth. Now a ghostly figure and a shadow of his former self, the wild-looking man, who turns out to be Lord Rhoop, has "eyes so widely opened that he [seems] to have no eyelids at all, and [stares] as if in agony of pure fear" (Lewis 1994: 140). He prefers death to the unspeakable torment of living in the reality of his dreams, which have nothing to do with blissful daydreams, and, on boarding the ship, begs Caspian to steer clear off the infernal Island. When the crew realize the danger and resist the delusive temptation, they head away from the ominous darkness of the Island, towards the light shown by an albatross (Aslan himself), and thus escape from the evil place. Lewis seems to caution that some dreams have a destructive power, for they may represent the darkest side of the unconscious, and must not come real. The dreamland is, therefore, a perilous place, which does not always offer an easy escape from reality. This message emerges also from Lewis's Space Trilogy, especially its last part - *That Hideous Strength*, which is not dealt with in this paper, as it does not exemplify fantasy but science fiction, sharply separated from Faërie by Tolkien in his essay *On Fairy-Stories* (1939, 2003: 135).

In his tale, *Smith of Wootton Major*, Tolkien also discusses the theme of necessary renunciation, that is leaving the desired fairyland and returning to reality. Even though Faërie may not seem as perilous as dreamland, it cannot offer a permanent asylum. One has to come back to reality, just as Smith the Starbrow must ultimately terminate his wanderings in Faërie and pass his magical star on to his successor. As Tom Shippey observes, “mortal men cannot wander in these visions all the time, without danger. They must give up and make their peace with the world.” (Ellison 1998: 7). “The reconciliation of the present time with the other time, of reality and dreams, is thus unavoidable, and the awareness of its necessity,” Ellison argues (1998), “underlines Tolkien's artistic career, which was the ‘tireless search for it’.” (Ellison 8).

Most of Tolkien's literary dreamwork dwells in the epic of *Lord of the Rings*. Frodo, the dreamer-in-chief, has an important dream right at the beginning of his anti-quest, when he stops at Crickhollow in Buckland, an area inhabited by a different clan of hobbits. There he stays for the night with his hobbitian companions and has a “vague dream”:

He seemed to be looking out of a high window over a dark sea of tangled trees. Down below among the roots there was the sound of creatures crawling and snuffing. He felt sure they would smell him out sooner or later. Then he heard a noise in the distance. At first he thought it was a great wind coming over the leaves of the forest. Then he knew it was not leaves, but the sound of the Sea far-off; a sound he had never heard in his waking life, though it had often troubled his dreams. Suddenly he found he was out in the open. There were no trees after all. He was on a dark heath, and there was a strange salt smell in the air. Looking up he saw before him a tall white tower, standing alone on a high ridge. A great desire came over him to climb the tower and see the Sea. He started to struggle up the ridge towards the tower: but suddenly a light came in the sky, and there was a noise of thunder (1998:106).

It seems that this dream has a prophetic quality and foreshadows the future events. The Sea prefigures the High Sea, upon which Frodo and the High Elves sail to the West when the Third Age has passed in Middle-earth. The white tower anticipates the two black towers: Orthanc, the tower of Isengard and the abode of Saruman, and Cirith Ungol (in Sindarin The Spider's Pass), originally built by the Men of Gondor, later abandoned and used by Sauron as the watch tower protecting the entry to Mordor, guarded by a garrison of Orcs and inhabited by Shelob. The climb may symbolize Frodo's trudge up the stairs of Cirith Ungol, or his exhausting ascent up

Mount Doom. Furthermore, the light and the thunder in Frodo's dream possibly imply the natural phenomena auguring the end of Sauron's regime. All in all, these instances of foreshadowing create an encompassing sense of unity, which embraces the unfolding of Frodo's anti-quest throughout the parts of the epic. If one applied the Macrobian taxonomy of dreams, Frodo's revelatory or prophetic dream could probably be classified as *somnium proprium*. As Gardner observes, Frodo's dream leads the reader into his consciousness, "showing the importance of his psychology and mindset throughout the story" (2008). "Frodo's mission will not just be a series of steps he must take, but a personal growth and a psychological expansion as well. The inward focus of the hobbit's dreams prepares us to think about his inner state more seriously later in the novel" (Gardner 2005).

Soon after his stay at Crickhollow, Frodo dreams twice at Tom Bombadil's house, which itself is a place imbued with magic and dream-work. On the first night he dreams of a "young moon rising," under which there was "a black piece of rock, pierced by a dark arch like a great gate" (Tolkien 1993: 125).

He saw a circle of hills and a plain within it (...), and a pinnacle of stone placed in the midst of the plain, (...) [like] a vast tower but not made by hands. On its top there was a figure of a man, [whose] his white hair glistened as the wind stirred up. From the dark plain below to his ears came the crying of fell voices, and the howling of many wolves, and suddenly [he made out] a shadow, like the shape of great wings, [that] passed across the moon. The figure lifted his arms and a light flashed from the staff that he wielded. A mighty eagle swept down and bore him away. The voices wailed and the wolves yammered. There was a noise like a strong wind blowing, and on it was borne the sound of hoofs, galloping, galloping, galloping from the East.

This vision can easily be identified as a picture of Gandalf held captive at Orthanc by Saruman, and rescued by Gwaihir, the great eagle. On the second night of his stay at Tom Bombadil's house, Frodo dreams again and this time hears 'a sweet singing running in his mind: a song that [seems] to come like a pale light begins a grey rain-curtain, and growing stronger to turn the veil all to glass and silver, until at last it [is] rolled back, and a far green country [opens] before him under a swift sunrise' (Tolkien 1993:32). This brief visualization, in turn, probably depicts Aman, the Undying Land and the Blessed Realm of the Valar and the other Elves. In both visions, just as in the earlier one at Crickhollow, Frodo seems to be travelling in time: forwards, when he dreams of the tower and the climb, and of the fair country of Aman; and backwards, when he sees Gandalf being imprisoned

and freed, of which he does not yet know, awaiting the belated wizard. Both dreams that Frodo has at Bombadil's place seem to exemplify the Macrobian *visio*, or a visualization of the events as they will happen.

There is yet another element of dreamwork present in the epic, as suggested by Verlyn Flieger (1997:27). Following Flieger's interpretation, Richards argues that the Mirror of Galadriel is the "magical source" that functions precisely like the dream world, for it reflects "meaningful images, both sublime and at times frightening, which [one] cannot see directly" (Richards 2006). In the Mirror, Galadriel's scrying bowl, Frodo sees several pictures. There is Gandalf the White on one of his errands; and a black ship with torn sails (carrying Aragorn and his men, disguised as Corsairs to help the Gondorians). Then Frodo perceives a fire and smoke of a battle, and, finally, Sauron's piercing eye, searching for the Ring and its bearer (Tolkien 1993: 355). Sam, in turn, in his vision sees Frodo "lying fast asleep under a great dark cliff," and then himself, "climbing an endless winding stair" (of Cirith Ungol). Then he watches the Shire being industrialized and destroyed (353). The pictures the hobbits see in the Mirror of Galadriel again typify the Macrobian *visio*, yet, since they appear thanks to the power of the Elvish Queen, the Lady of Lórien, they might be qualified as *oraculum*, too.

Dreams also make a crucial part of Ursula Le Guin's Faërie, as they seem to be inseparably connected with a higher sensitivity and spiritual awareness experienced by mages, wizards, sorcerers, witches, and people with a natural gift of healing, mending, making, undoing things, foretelling the future, communicating with animals and working many other charms. Dreams are woven of the same magical fabric that dragons are made of, Le Guin asserts (1983: 7). They are the medium of communication with the dead, for they allow a "spirit journey" to the Dry Land and back to life (Le Guin 2004: 31). In the third part of the Earthsea sextet, *The Farthest Shore*, Arren Lebannen and Ged the Sparrowhawk dream of Cob, the evil mage who has violated the old order of the world, allegedly granting immortality to people. Summoned by the dead, Ged travels many times to the wall of the Dry Land, both mentally in his dreams and physically, for once he goes there in his bodily form with Arren, prince of Enlad, to mend the breach between the world of the living and the dead.

In Le Guin's Earthsea the dream is the domain of the spirit, and a meeting place with the uncanny, the mysterious and the otherworldly, for to the writer fantasy itself originates in a dream. Therefore, her fantasy fiction is an attempt "to translate a dream into word-symbols" (Le Guin 1983: 5). Dragons and dreams provide the key to Le Guin's fantasy idiom

and to the logos in Earthsea. They also make the space for the shadow, that is the other, the Jungian unwanted but essential half of the self. Since the dream is a natural psychic journey to Le Guin, and an instrument of quest of the inner self, fantasy, according to her, produces “the appropriate language for the recounting of the spiritual journey and the struggle of good and evil in the soul” (Le Guin 1998: 59).

Dreams help the Earthsea people come to terms with their own selves and with the other, but they may also be a burden, as they are to Alder, a gifted mender who appears in the last part of the Earthsea cycle, *The Other Wind* (2001). He is tormented in sleep by incessant visions of his late wife and throngs of the dead crying for help and reaching toward him from behind the wall in the Dry Land. They seize his hands and clothes and try to ensnare him every night when he starts dreaming. The mages of Roke, helped by two women dragons: Tehanu and Irian, and by a Kargish princess, relieve Alder from this nightmare and in their dream they pull down the wall in the Dry Land, restoring the Vedurnan, that is the ancient covenant made by men and dragons, which regulates a free flow of life and death in Earthsea. Alder’s body dies on this occasion but he is finally at peace, reunited with his wife and their dead baby. The power of the dream is thus not only the medium of learning and experiencing another reality, but also of solving the crucial crises that put Earthsea on the edge of ultimate disaster. The dreams dreamt in Earthsea would probably be difficult to categorize in terms of Macrobius’s nomenclature, as they are a part of the present reality experienced spiritually in another dimension, which, nevertheless, directly influences the waking life.

Interestingly enough, dreamwork also marks Le Guin’s latest fantasy cycle, *The Annals of the Western Shore*, especially its last part, *Powers* (2007). Gavir a Marsh man, the protagonist, has a gift of prophetic dreams and of instantaneous memorizing stories and poems. All his dreams are exact visions of future events, which he often does not understand, but which all come true. This power distinguishes some Marsh people from the other nations of the Western Shore. Knowing the future is both a blessing and a curse, and makes Gavir prematurely introverted and experienced in all sorrows of human life. His visions and premonitions, being fragmented scraps of the future, would probably fall into the Macrobian category of *visio*.

To sum up, the above-mentioned dreams coming from the selected fantasy works of C. S. Lewis, J. R. R. Tolkien and U. K. Le Guin, do not prove to be a mere “robotic excuse for a didactic exposition,” but rather an effective vehicle carrying a message that offers a glimpse at the psycho-

logical or moral aspect of self-knowledge (Quinn 2005: 323). They certainly deserve an attempt at interpretation, for in the fantasy tales in question dreams reveal some truth, which emerges from the subconscious and often comes real in the future. In Tolkien's epic *The Lord of the Rings*, dreams presage the future events, and are generally visions that help follow the psychological development of the characters, and foster a logical unfolding of the narrative. Flieger elevates the role of dreams in Tolkien's mythlore, claiming that through the theme of Dreams and Time, he pursued his way to the heart of Faërie (1997:280).

In Le Guin's Earthsea sextet, dreams are nearly as accessible and crucial as the waking reality, and they help control and mend it. They provide the realm and instrument of probing into the nature of life and death, and allow maintaining of the Equilibrium, that is the order of the world. Without dreams there is no wizardry, no magic and no understanding in Earthsea. In the *Annals of the Western Shore* Le Guin casts dreams differently, for here they appear, more typically, as accurate visions of the future, a power that is granted to very few.

Attempting to view the relationship between the dream and fantasy literature, one might conclude that, in a sense, any act of creation emerges from dream lore and dreamwork translated into reality. Segal says that "the madman, the artist and the dreamer have a lot in common," because "what is a dream, to a psychotic or a madman becomes a reality, the sanest part of their experience, a reality invaded by nightmare" (Segal 1997:15). The madman is thus, in a way, a permanent dreamer. The artist, in turn, is a dreamer who comes back to reality and who expresses the unconscious anxieties and phantasies by means of symbolic expression (Segal 1997:16). "His work," Segal explains, "is to make symbols (...) which come into the culture" (1997: 16). "The artist needs to recognize the limits of the reality of his material in order to actualize the dream", and has to do "much conscious work when converting the internal reality to the external language" (Segal 1997: 16). "We can all dream and daydream", Segal concludes (1997: 17), "but we can't all be artists." The art of weaving dreamwork into fantasy is thus a peculiar gift of the writers, who need to be dreamers first, and then artists. Their role is to "proceed from the dream outward" and bridge their dream, as expressed in their *narratio fabulosa*, with that of the reader (Nin 1969: 78). As Anais Nin once said (1969: 91), "dreams pass into the reality of action; from the actions stems the dream again; and this interdependence produces the highest form of living".

Bibliography

- Artemidorus. 1990. *Oneirocritica: The Interpretation of Dreams by Artemidorus*. Transl. Robert J. White. New York: Original Books.
- Flieger, V. 1997. *A Question of Time. J.R.R. Tolkien's Road to Faërie*. New York: Kent State University Press.
- Gardner, J. 2005. *J. R. R. Tolkien: A Critical Essay*.
http://www.bookrags.com/subscribe/choice8.php?p=litcrit&cu=tolkien-john-ronald-reuel-18921973-crit3_23 of 11 March 2010
- Le Guin, U. 1982. *The Language of the Night. Essays o Fantasy and Science Fiction*. ed. Susan Wood. New York: Berkely Books.
- Le Guin, U. 2004. *The Other Wind*. London: Orion.
- Lewis, C. S. 1994. *The Discarded Image: An Introduction to Medieval and Renaissance Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nin, A. 1969. *The diary of Anais Nin*, vol. 3. London: Harvest Books.
- Parman, S. 1991. *Dream and Culture. An Anthropological Study of the Western Intellectual Tradition*. New York: Greenwood Publishing Group.
- Pick, D., L. Roper. 1999. Psychoanalysis, Dreams, History: an interview with Hanna Segal. *History Workshop Journal*, Issue no. 49. Oxford: Oxford University Press.
- Quinn, W. A. 2005. Medieval Dream Visions: Chaucer's Book of the Duchess. In *Readings in Medieval texts. Interpreting Old and Middle English Literature*. D. F. Johnson, E. Treharne (eds.), Oxford: Oxford University Press.
- Richards, D. Dreams, Visions and the Gifts of Galadriel. Internet.
<http://www.alternativesmagazine.com/39/richards.html> Posted in fall 2006, accessed March 1 2008.
- Russell, J. S. 2008. *The English Dream Vision: Anatomy of a Form*. Cleveland: Ohio University Press.
- Segal, H. 1997. *Psychoanalysis, literature and war*. London: Routledge.
- Shippey, T. 2003. *The Road to Middle-earth*. London: Houghton Mifflin.
- Tolkien, J. R. R. 1983. *The Monsters and Critics and Other Essays*. London: HarperCollins
- Tolkien, J. R. R. 1993. *The Lord of the Rings*. London: HarperCollins Publishers, 5th ed.
- Young, J. Once Upon a Time. How Fairy Tales Shape Our Lives. Internet. *Inside Journal* magazine. <http://www.folkstory.com/articles/onceupon.html> Posted in fall 2006. Accessed February 28 2008.

Anna Skowron

THE GIRLS OF THE VICTORIAN PERIOD: ELIZA LYNN LINTON'S VIEWS ON VICTORIAN WOMEN

Niniejsza praca ma na celu przedstawienie poglądów mało znanej pisarki wiktoriańskiej – Elizy Lynn Linton na ówczesne kobiety i ich role w społeczeństwie. Aby przedstawić te poglądy, analizie poddane zostały następujące artykuły: „Marriage Gaolers” (1856), „The Girl of the Period” (1868) oraz „On the Sides of Maids” (1874). Analiza powyższych materiałów została przeprowadzona w taki sposób, aby nie tylko przedstawić jej poglądy, ale również pokazać niezwykłą transformację, jaką przeszła z charakterystycznego dla jej wczesnej kariery stadium feministki w uwidocznione w późniejszych pracach stadium antyfeministki. Pokazana tu została również rozbieżność pomiędzy jej późniejszymi poglądami a życiem, jakie wiodła; żyła jako kobieta wyzwolona, a jednocześnie mocno krytykowała taki styl życia i kobiety, które odważyły się wyjść poza ramy ról przypisanych im przez społeczeństwo Wiktoriańskie.

Eliza Lynn Linton is a 19th century novelist and journalist who in her works ponders over the social roles of women in the Victorian period: the period which can be characterized by a huge transformation as far as the role of women and their position in society are concerned. Two extremes can be traced while discussing women issues: the first one is their role of a submissive wife who depends only on her husband's wills and who exists only to “love, honour, obey – and amuse – her lord and master, and to manage his household and bring up his children”¹. The second extreme is occupied by an emancipated woman who does not see marriage as her only possible way of life, an educated woman who is able to earn her living by her own work, a woman who fights for her legal rights, and who tries to

¹ Houghton, Walter: *A Victorian Frame of Mind*. New Heaven: Yale University Press 1957. P. 348.

liberate herself from the yoke of being a woman in the Victorian society. Eliza Lynn Linton herself represents none of these extremes: she stands in the middle by being herself an emancipated woman but still propagating the traditional image of a woman. Linton's views on the education of women can serve as a great example of her position. As Beatrice Harraden (1864–1936), Linton's apprentice, states:

I have always thought she cared more for a liberal education for women than she herself realised. Her own heart's inclination came out in divers [sic] unmistakable ways, but she had so saturated herself with her stereotyped opposition to the higher education of women and their ways, that her mind could not travel freely on that trail².

It is evident that Beatrice Harraden tries to prove that Eliza Lynn Linton was not so much of an antifeminist as she had claimed herself to be. Although Linton herself did not stay in the confines of a traditional image of a Victorian woman – she was educated and earned her living – she still sharply criticised women who tried to climb out of these confines. Her conflict over women's nature and social role can be best described by the words of poetic tribute written after her death in 1898 by Walter Besant: "She fought for women; yet with women fought"³. This dual attitude towards the roles of women in Victorian society is visible in Linton's articles. Her early works were very feminist in tone and in the course of time she underwent a metamorphosis and eventually became an ardent antifeminist.

One of her early articles, feminist in tone, is entitled "Marriage Gaolers" (1856). Linton's feminist attitude towards marriage is clearly seen from the title of the article which evokes only negative feeling towards its subject. In the article, Linton discusses issues which were highly debated in the Victorian period, namely marriage and divorce in connection with woman question. Linton starts her discussion presenting different types of gaolers, beginning with the ones of criminal prisons and finishing with "the worst gaoler of all", namely the marital one, who is an absolute lord among all the remaining types⁴. To justify her opinion, she explains that wives, as prisoners, are treated by their masters in a worse way than any other of any

² Harraden, Beatrice: Mrs. Lynn Linton in *Bookman* 8 (1898). P. 17.

³ Besant, Walter, qtd. in Anderson, Nancy Fix: *Woman Against Women In Victorian England: A Life of Eliza Lynn Linton*. Bloomington: Indiana University Press 1987. P. 428.

⁴ Linton, Eliza Lynn: *Marriage Gaolers* in *Household Words* 5 (1856). P. 583.

other gaol. Linton points out that woman's relationships with her husband are similar to those men have with their animals; she writes:

[s]he [the wife] is her gaoler's property, the same as his dog or his horse; with this difference, that he cannot openly sell her; and if he maim or murder her he is liable to punishment, as he would be to prosecution by Cruelty to Animals Society, if he maimed or ill-treated his dog or his horse⁵.

By such a presentation of the relationship between a husband and a wife, Linton tries to prove that marriage is not the best destiny for a young Victorian woman. She claims that relationship where a man is a master and a woman his property is not healthy and, at the same time, should not be considered to be the best and only sphere for women to realise themselves in. What is more, she points out that the only protection wives get from their husbands is the one granted to "slaves in the United States – as is granted to all sentiment and domesticated animals in most civilised communities"⁶, which in practice means that wives do not have any protection at all.

It is important to note that Linton does not condemn marriage itself but a Victorian model of marriage in connection with Victorian England where, according to social rules and even in the light of law, a woman together with all her possessions become property of her husband who may govern her goods as well as her lot. To support her opinion, Linton presents many different examples of women who were deprived of their property because of their husbands' ill will: a husband squandered all his wife's fortune at the gambling table or among his mistresses or he even gave everything to his illegitimate children, "leaving his wife and their children to beggary"⁷. All the above is not a critique of marriage but of English laws which give husband a lot of rights and power over his wife while, at the same time, they do not give women even minimal amount of rights or any protection against marital abuse.

According to Linton, the situation becomes even worse and more complicated when it comes to the issue of divorce. She states openly that, what she calls, the relief of divorce is not instituted for a wife, who "must bear her chains to the grave, though they eat into her very soul; she must submit to every species of wrong and tyranny – the law has no shield for her!"⁸ While for men, it is enough to have money to obtain a divorce without

⁵ Ibid., p. 584.

⁶ Ibid., p. 584.

⁷ Ibid., p. 584.

⁸ Linton, E.L. *Marriage Gaolers*. P. 585.

a minute of hesitation: “If he can afford the various legal processes demanded by our wise laws, he can be free tomorrow, – be his wife the most virtuous lady in the land”⁹. The irony with which Linton speaks about the wisdom of English laws makes it clear that she disapproves of the situation in society where men are masters or lords and women their property or toys. These clear and obvious accusations against the Victorian legal system, presented by a means of a very strong language, were supposed to open readers’ eyes and draw their attention to the current situation in society.

In order to leave a very strong impression on her readers, Linton finishes the article with her own summary of marriage:

This, then, is marriage: on one side a gaoler, on the other a prisoner for life, a legal nonentity, classed with infants and idiots [...] Neither property, nor legal recognition, neither liberty, nor protection has she, nothing but a man’s fickle fancy, and a man’s frail mercy, between her and misery, between her and destruction¹⁰.

Although this article is written from a feminist point of view, Linton does not disapprove of men themselves; she does not consider them to be bad creatures, she does not disapprove of the institution of marriage, neither. Linton is against social rules and legal system of Victorian England, which allow for such a situation where women suffer and are not considered to be equal to men, and, as far as legal system is concerned, women are not recognised by it at all, they are simply nonentities. All the above show that, even though Linton was a feminist, at least at the beginning of her writing career, she was not a typical one: she agreed with the feminists in general matters but detailed justifications of her opinions were different from the ones of the main stream of feminism.

Twelve years later Linton wrote an article which presents a totally opposing point of view. The article is considered to be her best-known one and the one that gave her fame and fortune. It is entitled “The Girl of the Period” (1868) and is an example that demonstrates her attitudes towards and views on her contemporary emancipated women. It is crucial in the discussion of Lynn Linton’s literary career since it became an icon of antifeminism, and even “its title became one of the key terms of the

⁹ Ibid., p. 585.

¹⁰ Ibid., p. 585.

‘woman question debate’¹¹. The article appeared in “The Saturday Review” which was as Walter Houghton claims:

one of the period’s most influential, intellectual publications, that its readership was composed primarily of gentlemen, and that its writers were almost all Oxbridge graduates who had taken first-place honours¹².

Publication of the article in such an influential publication proves that Lynn Linton was a journalist of a great significance and that her voice was an important one in the debate over issues concerning women.

The whole article is organised in the form of contrast between ‘a fair young English girl’ and ‘the girl of the period’. Such a construction heightens virtues of the former and vices of the latter but, at the same time, as Dobosiewicz suggests, “it implies that women can be reduced to only two categories”¹³ showing immediately which of them is better or even the only proper one. Linton describes this ‘fair young English girl’ – the incarnation of traditional feminine virtues – as “a creature generous, capable and modest” who can be characterised by “the innate purity and dignity of her nature”¹⁴. What is even more important is the fact that ‘the fair young English girl’ is defined in a characteristically Victorian manner, namely she is placed in the relation to needs and interest of other people and especially to the needs and interests of her husband¹⁵. Linton writes that ‘the fair young English girl’ is:

a girl who, when she married, would be her husband’s friend and companion, but never his rival; one who would consider their interests identical, and not hold him as just so much fair game for spoil; who would make his house his true home and place of rest, not a mere passage-place for vanity and ostentation to go through; a tender mother, and industrious housekeeper, a judicious mistress¹⁶.

This short passage is a mere praise of the traditional role ascribed to a Victorian woman. Her being a wife and a mother was the only accepted way to express her female identity, her only destination and aim in life. Eliza

¹¹ Dobosiewicz, Ilona: Eliza Lynn Linton’s ‘The Girl of the Period’: The Voice of Victorian Antifeminism. In: *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego: Filologia Angielska* 13 (2003). P. 29.

¹² Qtd. in Dobosiewicz, I. Eliza Lynn Linton’s ‘The Girl of the Period’. P. 30.

¹³ Dobosiewicz, I. Eliza Lynn Linton’s ‘The Girl of the Period’. P. 31.

¹⁴ Linton, Eliza Lynn: ‘The Girl of the Period’. In *The Saturday Review* 14 (1868). P. 339.

¹⁵ Dobosiewicz, I. Eliza Lynn Linton’s ‘The Girl of the Period’. P. 31.

¹⁶ Linton, E.L.: ‘The Girl of the Period’. P. 339.

Lynn Linton propagates these traditional values and the didactic tone of the article demonstrates that she also wants to instil them in young English girls who had not yet been spoiled by the women's emancipation movement. In this article Linton presents not only the virtues that all fair English girls should possess but also shows the vices of a new woman and the consequences of being one.

The girl of the period against whom the article has been written is:

A creature who dyes her hair and paints her face, as the first articles of her personal religion; whose sole idea of life is plenty of fun and luxury; whose dress is the object of such a thought and intellect as she possesses. Her main endeavour is this to outvie her neighbours in the extravagance of fashion [...] and as she dresses to please herself, she does not care if displeases everyone else¹⁷.

First of all, what Linton disapproves of is the way 'the girl of the period' dresses and paints her face because what a person looks like is the first thing that people notice. During the Victorian period painting one's face was amounted to artifice; therefore, the 'girl of the period' who did that was immediately perceived as an unnatural girl. The appearance of the 'girls of the period' to which Linton pays so much attention was only a part of what constituted their whole extraordinary self. Another thing that Linton strongly disapproves of is their character; she states that imitation of a demi-monde, which 'the girl of the period' constantly does, leads:

to slang, bold talk and fastness, to the love of pleasure and indifference to duty; to desire of money before either love or happiness; to uselessness at home, dissatisfaction with the monotony of ordinary life, and horror of all useful works; in a word to the worst forms of luxury and selfishness, to the most fatal effects arising from want of high principles and absence of tender feeling¹⁸.

Her behaviour together with appearance are two the most striking aspects of 'the girls of the period' but for Linton appearance is an outward manifestation of morality. Men who look for purity and innocence in their future wives, will be unwilling to marry a girl whose appearance is an indication of her loose morals. As Linton claims, for 'the girl of the period' it will be very difficult to find a husband since "men are afraid of her; and with reason. They may amuse themselves with her for an evening, but they

¹⁷ Linton, E.L.: *The Girl of the Period*. P. 339.

¹⁸ *Ibid.*, p. 340.

do not take her readily for life”¹⁹. Linton reminds her readers that a girl who could not get married or who did everything not to get married was perceived by the Victorians as a creature who lacks essential female attributes.

For the Victorians motherhood was a natural outcome of marriage; therefore, Linton turns her attention to this issue, as well. Maternity was, apart from being a wife, a role in which a woman could realise her potential and therefore it was a very important for the Victorian society, for it provided a woman with both personal and social fulfilment. Rejecting to fulfil any of these duties was considered immoral. Since morality was highly valued by the Victorian society almost every woman aimed at fulfilling these two duties. As Linton writes, ‘the girl of the period’ does not fulfil the duty of maternity; although she may have children but if “children come, they find but a stepmother’s cold welcome from her”²⁰.

Such a presentation of ‘the girl of the period’ is a warning for girls who think of rejecting traditional social roles. Linton shows who ‘the girl of the period’ really is and why the English girls should beware of becoming one. According to Linton, ‘the girl of the period’ is not a real woman since she is deprived of all the virtues that such a woman should possess. Although the article was written in a didactic tone and was to instil certain values, it won great popularity because of Linton’s humorous style of writing. Her ability to present serious matters in a witty way made her a very popular author whose papers were read very willingly by the Victorian society.

Another important article that concerns traditional roles of Victorian women is “On the Sides of Maids” (1874). Apart from being a wife and a mother, a Victorian woman also was to be a manager of a household. She was responsible for running the house as well as for the servants. A role of a lady of the house constituted a great deal of her everyday life; therefore, Eliza Lynn Linton pays a lot of attention to that role. Linton is highly critical of the way “the advanced women who now demand the gift of equality from men” treat their servants and especially maids²¹.

The first striking thing mentioned by Linton is that the domestic service holds “remains of absolutism of slavery” and “only in quite exceptional houses are servants held to have any rights beyond the elemental ones of food, lodging, and wages”²², though even these basic rights are often

¹⁹ Ibid., p. 340.

²⁰ Linton, E.L.: *The Girl of the Period*. P. 340.

²¹ Linton, Eliza Lynn: *On the Side of Maids*. In *The Cornhill Magazine* 29 (1874). P. 306.

²² Ibid., p. 299.

broken. Maids' food is always of poorer quality while the family has better and more appetizing meals²³. As for the accommodation, the situation is even worse, and Linton accuses the English mistress that her maid:

lives under ground or just below the roof. Damp, drains, want of efficient ventilation, with the constant presence of draughts, surround her in winter; in summer these are supplemented by a furious fire for many hours in the day. Up under the tiles [i.e. in an attic room] she has the bleakest room in winter and the hottest in the summer²⁴.

As seen above, the situation of a maid is not easy: she suffers not only from the lack of the quality food but she also has to endure the lodgings that are not appropriate for any human being to live in. What makes the situation even more difficult to bear is the set of rules established by the mistress which are to be fully obeyed by the maid. No maid can accept visitors in the kitchen, she is not allowed to get out of for half an hour into the bright sunshine, her laughter cannot be heard above stairs, etc.²⁵ The way Linton presents these restrictions makes the readers feel sorry for the poor maid and, at the same time, condemn the behaviour of the mistress who "may on her won free grace" assure some privileges but, as Linton observes, even the "kindest-hearted mistress treats it as an impertinence when her maids stipulate for rights"²⁶. As for example if a maid asks for holiday beyond her regular ones, then such a request is immediately regarded as insolence and for that reason, it is very difficult for any maid to obtain any of the privileges mentioned above.

In order to strengthen the impression of how bad an English mistress is, Linton puts her in the opposition to a French mistress who treats her servants with friendliness, and who grants personal privileges which are unknown to an English mistress. The English maid is not as the French one, "a companion to her mistress to the lively markets, down to the gay boulevards, or for long sweet summer hours in the gardens of the Tuileries and Luxembourg"²⁷. Linton claims that English maids are deprived of fresh air and brisk circulation of out-of-door life, but what is even worse is that in the opinion of English mistresses, their friendly companionship is not necessary for their maids. As Linton claims, one of the reasons for such

²³ Linton, E.L.: *On the Sides of Maids*. P. 300.

²⁴ *Ibid.*, p. 300.

²⁵ *Ibid.*, p. 300.

²⁶ *Ibid.*, p. 299.

²⁷ *Ibid.*, p. 300.

a situation is the fact that the home character of domestic service has gone and it has become “merely a business without personal affection or individual ties, wherein time and labour are carried to the best market and sold for the highest price they will fetch, like any other commodities”²⁸. This new character of domestic service is for Linton much worse than the old one and she immediately associates this deterioration with a “new woman” who “demands the gift of equality from men” and who uses her superior position²⁹. Servants are totally dependent on their mistress’ will and are described by Linton as:

‘eating their bread all the same’, as when the castle table fed its hordes of pauper serfs bound to render the service of their lives in return for the coarse means of living liberally tossed to them and the dogs alike; and though they have abandoned the patriarchal protection of masterhood, they still demand the devoted fidelity which was in return³⁰.

What Linton suggests is the fact that servants are treated as in the times when the very existence of the servants was in the hands of their masters who could decide about their life or death. They were to fulfil orders of their masters without demur. In the Victorian period, when the times of serfs were gone, there existed a very similar service, namely the service of maids and the only difference was that the masters were replaced with mistresses. It leads to the conclusion that mistresses await submissive service without fulfilling any obligations that were scribed to the past proprietors.

Another thing that Linton mentions is the range of duties the English maid has to fulfil,

She is liable be rung up at all hours; her very meals are not secure from interruptions; she has not time that is absolutely her own; and even her sleep is not sacred. In the dead of night something may be wanted, and she must get up to bring or to do it³¹.

These duties together with the conditions the maid has to live in are, according to the English mistress, factors which are not to make the maid unhappy since there are more important areas of life such a maid does not have to face while her mistress has to contend with them. Maids do not have to bother about the food because they are “sufficiently fed”, they do

²⁸ Ibid., p. 299.

²⁹ Ibid., p. 299.

³⁰ Ibid., p. 299.

³¹ Ibid., p. 299.

not have to pay taxes, they are regularly and punctually paid and, what is of the greatest value, they are allowed to conduct very pleasurable lives. All these factors are involved in the creation of an image about which Linton asks: "Are they not the most envied of us all? [...] is it not the pleasure enough for these young women [...] to sit down alone, or together in the silent kitchen with a basketful of sewing for their evening amusement?"³² The tone of this passage as well as the irony flowing out of it enable the readers to realise that Linton mocks the naive beliefs which are common to all English mistresses that granting basic rights together with allowing servants to sit in the "silent kitchen" for pleasure is enough to satisfy their needs. This short passage demonstrates that no mistress cares about her maids' feelings and state of mind. According to the English mistress, in order to gain maid's fidelity and eternal love, it is enough to feed her and give her place to sleep without even asking about her real needs.

Since the English mistresses do not care about maids' feelings, it is obvious that they are not going to pay any attention to the education of her servants. Linton points out that education together with pleasure were forbidden fruit for the English maids. What is more, she claims that:

a literary or artistic maid would rank as twin-sister with an immoral one, and that if she wanted to keep her place she would have to understand that the golden apples of the tree of knowledge never grew for her plucking, and that for a servant to be educated into the region of thought and the aesthetics is a monstrosity calling for condemnation and dismissal³³.

Such an attitude towards education of maids, even towards basic abilities to read or write was dictated by the belief that "the more ignorant the woman, the more likely the machine"³⁴. The "machine" is very easy to be taken care of, she does not have needs apart from these very basic ones, it is more convenient to maintain the "machine" and believe that everything was done to satisfy her. Thus keeping the maids away from "the tree of knowledge" allows the mistresses to wield the control over their maids and protects them from losing their submissive and faithful servants who perceive their work as the highest goal they can achieve.

Linton pays a lot of attention to the relationship that exists between the mistresses and the maids. She points out that the employer is the absolute ruler while the servant is just a movable serf from whom the employers

³² Ibid., p. 300.

³³ Ibid., p. 301.

³⁴ Ibid., p. 301.

demand all they desire³⁵. Linton studies the relationship between the mistress and the maid where the former constantly plays the role of the bad one, and the latter – of the good one; in order to emphasise the distinction, she compares the mistress to the old slave-holding ladies. She writes:

no lady feels herself degraded by the use of harsh language to her servants, just as no slave-holding lady feels herself degraded if she strikes her slave or orders her out to be flogged. And no one acknowledges she has been unjust, or apologises to the maid she has wronged³⁶.

The maid, on the other hand, “is required to bear everything without a murmur”; even when she is harshly spoken to, she must only answer in a sweet voice. To strengthen this point, Linton uses an example of a maid who, even while being nervous, ill or in trouble, is required to bear “the same smooth manner and the same placid face”³⁷. It transpires that the mistress is a very callous creature who does not only pay little attention to her maid’s feelings but she even does not want to admit that her servant can have as regular troubles as other human beings, but, as it was mentioned above, any maid is treated as a machine and is expected to behave as one.

Throughout the whole article, Linton enumerates different changes which the character of household service underwent. She does it in order to turn the readers’ attention to the fact that the service of maids became a mere business where the mistress is only an employer and the maid – an employee. More importantly, she is able to understand that the house has become a small company where the mistress plays the role of a manager, and as in every business there is no place for tender feelings or relationship other than professional.

Through the tone of Linton’s argument it transpires that she misses the times when relationship between the mistress and the maid was based not on the professional terms but on mere, tender feelings, when these two were friends or even sisters, when English homes had “old-world closeness of attachment”³⁸. She writes about these good old times in the tone of nostalgia; on the one hand she is intelligent enough to observe all the transformations of the household service, but on the other – she misses the old times and disapproves of the current situation. Linton pins the blame on the mistresses who have risen above their servants and who have sought to

³⁵ Ibid., p. 302.

³⁶ Ibid., p. 304.

³⁷ Ibid., p. 304.

³⁸ Ibid., p. 299.

keep them in the position of inferiority and did not offer any kind of their own companionship instead³⁹. The passages devoted to her accusations of the mistress are written in the tone of reproach or rebuke for the existing situation. Linton behaves as an observer who is able to see all the changes as well as the consequences but who cannot reconcile herself to what the household service has become. As the title of the article suggests, Linton takes the sides of the maids; she constantly accuses mistresses of treating their servants with no respect or even with contempt. Eliza Lynn Linton wants people to be aware of what has happened, how the household service has changed into serfdom and that such a change is not for the better. She wants people to realise that the next thing that should be done is an attempt to bring the old character of the household service into life again, simultaneously she knows that such a reconstruction is merely impossible.

Eliza Lynn Linton is a professional writer who earns her living by pen which makes her a woman who does not stay in the confines of a typically Victorian understanding of women and their social roles. Her views, however, do not yet interfere with the glorification of the traditional values that women should find in themselves. Her articles prove that she cannot reconcile herself to the current situation, to women experiencing metamorphosis from wives and mothers to “the girls of the period” who renounce with these traditional roles ascribed to their gender. She is able to see these changes in women’s attitudes towards life as well as the changes which the life itself has undergone. She not only observes the changes but undergoes them to as well. Her early works are very feminist in tone while her later ones present a totally opposite point of view. Moreover, her lifestyle contradicts the ideas she is propagating in her writings. She is a woman who does not stay within the confines of the image of the traditional Victorian woman. She earns her own living, she lives without a husband and even though her views on women are very antifeminist, the way she lives proves that she is more feminist than she wants herself to be.

³⁹ Ibid., p. 299.

Agata Leśniczek

TABOO SUBJECTS AS A VEHICLE OF NONCONFORMITY. ALLEN GINSBERG FACING THE CONVENTIONAL AMERICA OF THE 1940s-1960s

Artykuł przedstawia radykalną postawę Allena Ginsberga, która doprowadziła tego amerykańskiego poetę do zyskania miana nonkonformisty, wyobcowanego członka amerykańskiej społeczności. Pomógł mu w tym jego niekonwencjonalny styl życia oraz poglądy tak silnie odzwierciedlone w jego twórczości. Artykuł ukazuje otwartość Ginsberga dotyczącą tematów tabu ówczesnej Ameryki: spraw homoseksualnych oraz doświadczeń ze środkami halucynogennymi; postawy uznawane za kontrowersyjne, a wręcz obsceniczne, nieliczące z moralnością społeczeństwa amerykańskiego lat 1940-tych – 1960-tych.

I. The notion of nonconformity

Defining Allen Ginsberg as a nonconformist, it is vital to present the causes and conditions that characterize the nature of nonconformity. People are not puppets. For reasons of their own, or because of the circumstances in which they find themselves, individuals may choose nonconformity. This word implies „violating social norms, acting in a way that does not conform to social expectations“¹.

People are controlled mainly by being socialized so that they fit their roles in the expected way through habit and preference. The crucial part of one's role preparation is the development of attitudes and wishes which make the role attractive. Most role failures occur, not because one is unable to perform the role's tasks, but because of being entrapped in a role one does not really want or enjoy.

¹ Grey, Paul: *Heading Sociology*. Holt, Rinehart & Winston of Canada, Limited 1987. P. 150.

Nonconformists rebel in order to assert their individuality. In a society, the majority is inclined to defend the status quo, while the source of energy for the innovations and changes constitute the members of the minority, that is the individuals either dissatisfied with the present system or able to imagine new possibilities, and alternative and creative ways of struggling with the existing problems. As one psychologist says, „Creative individuals are not overtly concerned about what others think of them. They are willing to risk ridicule by proposing ideas that may initially appear foolish or off the mark“².

„Conformity is the law of social life. Yet it is the nonconformist who often starts changes and who at times directs the way to progress. Control and order at time bring about lack of concern for changes that are needed. Only when someone rebels and challenges the accustomed ways of living does progress come about“³.

II. Ginsberg confronting the America of the 1940s–1960s

The post-war era was a time of extraordinary insecurity, of profound powerlessness as far as individual effort was concerned, when personal responsibility was being renounced in favour of corporate largeness, when the catchwords were coordination and adjustment.

For some minorities, the American life - with all status-seekers owning the same two-car garages houses, sharing the same life patterns: the father away at work, the mother at home caring for the children and socializing with friends - was boring, spiritually unrewarding, they believed that there must have been something else. So slowly they started to question authority, to be outraged about racism, to question other things.

The history of America in the years after the Second World War is a history of subcultures. America's population was split between the normal majority and the deviant minority (such as junkies or juvenile delinquents). In the conservative eyes of the media these different 'gangs' were a new threat to the Land of the Free - an enemy within. What was worse, these wild groups seemed to be encouraging America's other minorities to become equally vocal. African-Americans, immigrants and homosexuals were suddenly demanding rights and freedoms.

² Wade, Carole: *Psychology*. Ginn and Company 1980. P. 297.

³ Landis, Paul: *Sociology*. Lexington: Ginn and Company 1980. P. 125.

The Beats movement, „the whole Beat Generation thing, if it's anything, is prophets howling in the wilderness against a crazy civilization”⁴, was a crystallization of a sweeping discontent with American 'virtues' of progress and power. As Lucien Carr said about the Beats, they „were trying to look at the world in a new light, trying to look at the world in a way that gave it some meaning. Trying to find values [...] that were valid. And it was through literature that all this was supposed to be done”⁵.

The Beats members, including Allen Ginsberg, Jack Kerouac, William Burroughs, Lucien Carr and more, were all trying in some way to find themselves outside traditional and institutional frameworks, or rather, to find more satisfying traditions and institutional possibilities. Although it was far from a specifically gay subculture, „homosexuality weaved its way through descriptions of the North Beach scene as a persistent, albeit minor, motif”⁶.

Homosexuality was not something spoken about casually in 1950s. „Through the Beats' example, gays could perceive themselves as non-conformists rather than deviates, as rebels against stultifying norms rather than immature, unstable personalities”⁷. It was the Beat attitudes toward sex that were important, not who was sleeping with whom. For them, 'sex was the one and only holy and important thing in life’⁸. The Beats rejected the primacy of heterosexuality. They „construed an unfettered, uncensored sexuality as a good in itself ... They re-imagined and revised male homosexuality, and brought out of history a Whitmanesque tradition to support them”⁹. Of the group, Ginsberg was the most vocal proponent of homosexuality. Ginsberg shared his own sense of life, something that might be defined as an intricate web of perceptions, judgments, feelings and aspirations. In 'Independence Day Manifesto,' in his attack on the authority and the present state in America, Ginsberg cries:

Deviants from the mass sexual stereotype, quietists, those who will not work for money, or fib and make arms for hire, or join armies in murder and threat, those who wish to loaf, think, rest in visions, act beautifully on

⁴ Campbell, James: *This Is the Beat Generation*. Great Britain: Vintage 2000. P. 267.

⁵ Miles, Barry: *Ginsberg. A Biography*. London: Virgin Publishing Ltd. 2000. P. 45.

⁶ Hickey, Morgen: *The Bohemian Register: An Annotated Bibliography Of The Beat Movement*. New Jersey: The Scarecrow Press 1990. P. 23.

⁷ Watson, Steven: *The Birth Of The Beat Generation*. New York: Pantheon 1995. P. 86.

⁸ *Ibid.*, P. 86.

⁹ Rosset, Barney: *Evergreen Review Reader 1957–1966*. New York: Blue Moon Books 1993. P. 65.

their own, speak truthfully in public, inspired by Democracy - what is their psychic fate now in America? An America, the greater portion of whose economy is yoked to mental and mechanical preparations for the war?¹⁰

Ginsberg's nonconformity to the lifestyles and norms of the America of his time was manifested both in his way of living and in his poetry. Searching for a life of his own, Allen began to experiment with everything that for 1940s and 1950s America was illegal and which American society was opposed to: drugs, crime, gay sex and racial integration. Moreover, in his poetry, Ginsberg exploded society's taboos, from drugs to sex to censorship. In the 1960s, Allen was a long-time public advocate of LSD, marijuana, mantra chanting and spiritual exploration as a means of expanding consciousness.

III. Drugs that „open the door to God”

... as I read William Blake
in Innocence
That day I heard Blake's voice
I say I heard Blake's voice ...
and aural hallucination
produced by the reconstruction of syllables on
the printed page in iron rhythm
that rose to my ear in a
Voice ...¹¹

In 1948 Ginsberg experienced extraordinary mystical visions of William Blake's voice „out of the burning bush”¹². It was „like hearing the doom of the whole universe, and at the same time the inevitable beauty of that doom”¹³. Allen claimed: „this was the moment I was born for. This initiation”¹⁴, and he promised himself „never forget - never forget, ... never deny”¹⁵. After the vision, he began a series of experiments with mind-altering drugs. He took every powerful hallucinogen he could find, from

¹⁰ Ginsberg, Allen: *Deliberate Prose: Selected Essays 1952–1995*. Harper Collins Publisher 2000. P. 4.

¹¹ Portuges, Paul: *A Visionary Poetics of Allen Ginsberg*. Santa Barbara: Ross-Erikson 1978. P. 11.

¹² *Ibid.*, P. 9.

¹³ *The Norton Anthology of American Literature*. New York: W.W. Norton & Company 1995. P. 2615.

¹⁴ Portuges, P.: *A Visionary Poetics of Allen Ginsberg*. P. 36.

¹⁵ *Ibid.*, P. 37.

laughing gas to mescaline, heroine, hashish, LSD in his effort to widen his consciousness. The vision of voice from beyond the grave resulted in many poems of direct reference to his visionary experience. The poem „Vision 1948” attempts to do this:

I shudder with intelligence and I
Wake in the deep light
And hear vast machinery
Descending without sound,
Intolerable to me, too bright,
And shaken by the sight
The eye goes blind before the world goes round¹⁶.

„The Lion For Real” records Blake appearing as a symbolic lion chasing Allen and trying to consume him:

I came home and found a lion in my living room
Rushed out on the fire-escape screaming Lion! Lion!
.....
Called up my old Reichian analyst
Who'd kicked me out of therapy for smoking marijuana
'It's happened' I panted 'There's Lion in my room'
'I'm afraid any discussion would have no value' he hung up
I went to my old boyfriend we got drunk with his girlfriend
I kissed him and announced I had a lion with a mad gleam in my eye
We wound up fighting on the floor I bit his eyebrows and he kicked me out
I ended masturbating in his jeep parked in the street moaning 'Lion'¹⁷.

The stanzas reflect the desperate situation Allen found himself in, when he told people about his visions and nobody would believe him.

The poem „The Eye Altering Alters All” is a dense and highly symbolic attempt to assert that everyone could have visions if they conquered their prejudice against the miraculous and ceased to deny the visionary seed in all of us:

Many seek and never see,
Anyone can tell them why.
O they weep and O they cry

¹⁶ Ginsberg, Allen: *The Gates of Wrath: Rhymed Poems 1948–1952*. New York: Grey Fox 1973. P. 7.

¹⁷ Ginsberg, Allen: *Kaddish and Other Poems 1958–1960*. Bydgoszcz: Pomorze 1992. P. 82.

And never take until they try
Unless they try it in their sleep¹⁸.

Allen was convinced that people would be open to visions if he introduced the idea into the general stream of thought and encouraged others to try it. Though his own vision was definitely not a dream, Ginsberg believed that people would accept the possibility of visions if they realized that a similar quality existed in dreams¹⁹.

The land of visions was a refuge in between queerness and normality, where it was unnecessary to make the choice between two opposites. For a young poet living in mid-twentieth century America, the visionary path was a difficult journey to pursue. People were prejudiced against the mysticism. The mystic tradition in Western culture was avoided and rejected by a majority of critics. R.D. Laing has stated that „any modern man or woman who experiences visions automatically is condemned as 'psychoti'”²⁰ and so was Ginsberg.

Experimenting with drugs like marijuana and nitrous oxide to induce further visions, or what Ginsberg later described as 'an exalted state of mind,' he felt that the poet's duty was to bring a visionary consciousness of reality to his readers.

„Mescaline” begins a series of poems in which Ginsberg explores his terror of death under the influence of various psychedelic drugs, including mescaline, LSD, codeine, hashish, marijuana and heroine. The poem, together with others of that kind („Lysergic Acid,” or „Laughing Gas”) „records visions experienced after drinking ayahuasca, a powerful 'Amazon spiritual potion.' The message is: Widen the area of consciousness”²¹. The poet yearns for mystic illumination, for truth beyond the register of the senses.

In „Mescaline,” while on ayahuasca, he experiences:

[...]
a light burst from God's delicate hand sends down a wooden
dove to the calm virgin
Beato Angelico's universe
[...]
What happens when the death gong hits rotting ginsberg on

¹⁸ Ginsberg, A.: *The Gates of Wrath*. P. 3.

¹⁹ Portuges, P.: *A Visionary Poetics of Allen Ginsberg*. P. 26.

²⁰ *Ibid.*, P. 146.

²¹ Miles, B.: *Ginsberg. A Biography*. P. 87.

the head
what universe do I enter²²

In his „trip” on LSD, „Lysergic Acid,” he speaks of himself as:

[...]
I allen Ginsberg a separate consciousness
I who want to be God
I who want to hear the infinite minutest vibration of eternal
harmony
[...]
But at the far end of the universe the million eyed Spyder that
hath no name
spinneth of itself endlessly ...²³

In these two poems Ginsberg explores his psyche and questions his own existence and death. He demands for himself the utmost personal freedom. „Magic Psalm,” with Ginsberg's hallucinated states, depicts:

O Phantom that my mind pursues from year to year descend
from heaven to this shaking flesh
catch up my fleeting eye in the vast Ray that knows no bounds
– Inseparable – Master –
Giant outside Time with all its falling leaves – Genius of the
Universe – Magician in Nothingness where appear red
clouds –
Lover that comes
to fuck me forever – white gown on the Eyeless Squid –
Asshole of the Universe into which I disappear – Elastic Hand that spoke to
Crane –²⁴

The point of the experiments, as Allen explained, was to follow Blake's command to 'cleanse the doors of perception,' to heighten his perception of all kind. In „Laughing Gas” Ginsberg confesses:

High on Laughing Gas
I've been here before
the odd vibration of
the same odd universe
[...]
It's the instant of going

²² Ginsberg, A.: *Kaddish and Other Poems*. P. 83.

²³ *Ibid.*, P. 86.

²⁴ *Ibid.*, P. 92.

into or coming out of
 existence that is
 important – to catch on
 to the secret of the magic
 box
 stepping outside the universe
 by means of Nitrous Oxide
 anesthetizing mind-consciousness²⁵.

Under the influence of drugs there came one of his greatest poems, „Howl,” - a glorification of drugs: „I saw the best minds of my generation destroyed by madness, starving hysterical naked, dragging themselves through the negro streets at dawn looking for an angry fix,” and homosexuality: „who let themselves be fucked in the ass by saintly motorcyclists, / and screamed with joy...”²⁶, the values propagated by the youth culture of the 1960s. „Howl” makes little distinction between race, sexual orientation, mental stability, or any other determining factor in its treatment of these outcast souls. They are united by their rejection and expulsion from the majority mindset of America.

How far did Ginsberg go in his attempts to reach beyond the ordinary consciousness? Probably guided by his master's words: „the road to excess leads to the palace of wisdom”²⁷, Allen followed Coleridge's drug tradition and started a Psychedelic Era of opening 'doors of perception.' The poet enabled himself to achieve the cleansing of his perception he had sought so desperately, in understanding the society's sin as the death of the spirit, the soul, and the body, expressed in „Howl” and „Sunflower Sutra.” The society, causing so many deaths, both bodily and spiritual, contributed to his vision of eternity, where after „annihilating the sidewalk, annihilating reality”²⁸, the poet achieves a sense of self „screaming and dancing in the praise of Eternity”²⁹.

In an amphetamine-inspired epic poem, „Independence Day Manifesto,” Ginsberg, as a nonconformist, suffers and complains because:

The poets and those who share their activities, or exhibit some sign of dress, hair or demeanor of understanding, or hipness, are ridiculed. Those of us

²⁵ Ibid., P. 104.

²⁶ Ginsberg, Allen: *Howl and Other Poems*. San Francisco: City Lights Books 1982. S. 9.

²⁷ Miles, B.: *Ginsberg. A Biography*. P. 32.

²⁸ Ginsberg, Allen: *Empty Mirror: Early Poems*. New York: Totem Press in association with Corinth Books 1961. P. 40.

²⁹ Ibid., P. 40.

who have used certain benevolent drugs (marijuana) to alter our consciousness in order to gain insight are hunted down in the street by police. Peyote, an historic vision-producing agent, is prohibited on pain of arrest. Those who have used opiates and junk are threatened with permanent jail and death. To be a junkie in America is like having been a Jew in Nazi Germany³⁰.

Virtually everything he did and which was connected with drugs was motivated by his concern for investigating and exploring the nature of consciousness. „The whole point of smoking grass or taking peyote was a probe, an examination of what is the alteration of consciousness caused by amphetamine, or morphine, or marijuana, or heroin, or peyote, or mescaline”³¹, Ginsberg recalled. His experiences convinced him that drugs were a possible means of altering public consciousness, a way of introducing ideas of a lifestyle closer to the Beat ideals of spontaneity, sexual openness, candour, literary honesty and spiritual liberation. He campaigned extensively for the legalisation of marijuana and pondered over methods of introducing psychedelics to the general population.

IV. Allen's homosexual disclosure

Subjects of Ginsberg's writings were shocking to the literary sensibility of the 1950s and throughout the 1960s and, therefore, interpreted as controversial and even obscene. The authorities objected to Allen's openness concerning his homosexuality as well as the graphic sexual language.

„In Society” is an important poem notable for the first use of taboo words in anything written by Ginsberg; for a metaphorical acceptance of homosexuality; and for the boldness – inspired by the poet's love of another man – to speak back to a woman 'who looked like / a princess,' and who has spoken harshly to him:

I walked into the cocktail party
room and found three or four queers
talking together in queertalk.
I tried to be friendly but heard
myself talking to one in hiptalk

³⁰ Ginsberg, A.: *Deliberate Prose*. P. 4.

³¹ Miles, B.: *Ginsberg. A Biography*. P. 71.

'I'm glad to see you,' he said, and
looked away ...³²

More people arrive at the party, including 'a fluffy female' who glares at the poet and says: 'I don't like you'

'Why you narcissistic bitch! How
can you decide when you don't even
know me, ' I continued in a violent
and messianic voice, inspired at
lat, dominating the whole room³³.

Ginsberg's homosexual desires and encounters are depicted in many of his works. In „Love Poem on Theme by Whitman”, Allen's idealised dream fantasy, Ginsberg alludes to 'the inhabitants who roam unsatisfied in the night / nude ghosts seeking each other out in the silence':

[...]
bodies locked shuddering naked, hot lips and buttocks screwed
into each other

[...]
and moans of movement, voices, hands in air, hands between
thighs,
hands in moisture on softened lips, throbbing contraction of
bellies

[...]
and I rise up from the bed replenished with last intimate gestures
and kisses of farewell —³⁴

Love was his aspiration for verse: „What am I? What do I seek? ... If I over-reach myself for love, it is because I crave it so much and have known so little of it. Love is perhaps opiate, but I know it to be creative as well”³⁵. In „The Green Automobile,” a private homosexual, joyful poem, Ginsberg celebrates his love and friendship for Neal Cassady. Allen imagines taking Cassady out onto the open road for a cross-country excursion. Transforming the journey into the search for sexual freedom, the heroes explore the downtown pool rooms, jails, brothels and jazz clubs as well as each other's bodies:

³² Ginsberg, A.: *Empty Mirror*. P. 5.

³³ *Ibid.*, P. 5.

³⁴ Ginsberg, Allen: *Reality Sandwiches 1953–1960*. The United States of America 1963. P. 41.

³⁵ Miles, B.: *Ginsberg. A Biography*. P. 65.

He'd come running out
to my car full of heroic beer
and jump screaming at the wheel
for he is the greater driver.

[...]

But first we'll drive the stations of downtown,
poolhall flophouse jazzjoint jail
whorehouse down Folsom
to the darkest alleys of Larimer

[...]

The windshield's full of tears
rain wets our naked breasts
we kneel together in the shade
amid the traffic of night in paradise

and now renew the solitary vow
we made each other take
in Texas, once:
I can't inscribe here. ...³⁶

„Malest Cornifici Tou Catullo” is Ginsberg's affectionate poem about his life-long love, Peter Orlovsky:

I'm happy, Kerouac, your madman Allen's
finally made it: discovered a new young cat,
and my imagination of an eternal boy
walks on the streets of San Francisco,
handsome, and meets me in cafeterias
and loves me ...³⁷

„History of Visions - A List” describes Allen and Peter's act of love: „With Peter in Assisi, the clouds afright over the Umbrian plains in moonlite; cocksucking in the darkness on the grass in front of the cathedral doors”³⁸.

Many people regarded his poems as obscene and vulgar, because of the vivid sexual language. He was more than frank about the nature of his sexuality, as his erotic desires and lovemaking committed to paper were presented very naturally and explicitly. „Many Loves” is a very graphic depiction:

³⁶ Ginsberg, A.: *Reality Sandwiches 1953–1960*. P. 11

³⁷ Miles, B.: *Ginsberg. A Biography*. P. 176.

³⁸ *Ibid.*, P. 226.

I lay with my hair intermixed with his, he asking me 'What shall we do now?'

...

Took up his hard-on and held it, feeling it throb and pressing my own at his knee & breathing showed him I needed him, cock, for my dreams of insatiety & lone love³⁹.

Ginsberg expressed his gayness openly and forcefully. „Please Master” is a notorious poem of the 1968 of the painfully overt sexual revelations:

Please master can I touch your cheek
 please master can I kneel at your feet
 please master can I loosen your blue pants
 please master can I gaze at your golden haired belly
 please master can I gently take down your shorts
 [...]

please master can I lay my ear pressed to your stomach
 please master can I wrap my arms around your white ass
 please master can I lick your groin curled with soft blond fur
 please master can I touch my tongue to your rosy asshole
 please master may I pass my face to your balls,
 [...]

please master order me down on the floor ...
 Master drive down till it hurts me the softness the
 Softness please master make love to my ass, give body to
 centre, & fuck me for good like a girl ...⁴⁰

The America of Ginsberg's times was shocked at his shamelessness, which pleased him enormously. Ginsberg evinced his homosexuality and got an evil thrill from the horrified „all-American” responses.

Living in America prejudiced against the outcasts, Ginsberg asks in „Independence Day Manifesto” whether American society has the right to judge the deviants, the nonconformists:

How many hypocrites are there in America? ... Who shall prohibit an art from being published to the world? What conspirators have power to determine our mode of consciousness, our sexual enjoyments, our different labors or our loves?⁴¹

³⁹ Ibid., P. 82.

⁴⁰ Ibid., P. 15.

⁴¹ Ginsberg, A.: *Deliberate Prose*. P. 5.

The bravery of Ginsberg's confessions, revelations of homosexuality, made without guilt or shame, was inspirational to homosexuals across the country and heralded the beginnings of the gay liberation movement. Ginsberg maintained his gay 'marriage' to Peter Orlovsky as exemplary. He gave scores of benefits for gay causes and championed the cause in interviews and the media. „In the history of the struggle to achieve acceptance for homosexuals in American society, Ginsberg was a central figure”⁴².

V. Summary

A great mind, Allen Ginsberg, never failed to make an impression. Readers seem unable to approach his work without immediately taking a strong stand for or against him. His work preached love and equality among all of society's parts. Armed only with his poems and his chants, Ginsberg waged war on a societal system he saw as poisoned and poisoning. As Elizabeth Farnsworth says:

He was openly homosexual, brazenly public about his attraction to drugs, and a leading advocate of what he termed 'flower power' – leftist, anti-war politics. [...] His detractors, including Norman Podhoretz, writing in the magazine *Commentary*, blamed Ginsberg for glorifying drugs and madness and for helping bring on the wild youth culture of the 1960s.⁴³

His early verse shocked Eisenhower's America with its celebration of homosexuality and drugs. „The first great thing about Ginsberg was his refusal to be embarrassed or to deny himself”⁴⁴. The poet was truly and simply a free soul on stage. Because he was seen like an outcast, he stated that he „would rather be thought mad than do what is expected”⁴⁵.

⁴² Miles, B.: Ginsberg. A Biography. P. 574.

⁴³ Farnsworth, Elizabeth: Allan: Allen Ginsberg in America. New York: Random House 1969. P. 46.

⁴⁴ Asher, Levi: On the Poetry of Allen Ginsberg. University of Michigan Press 1984. P. 53.

⁴⁵ Portuges, P.: A Visionary Poetics of Allen Ginsberg. P. 45.

VI. Bibliography

- Asher, Levi: *On the Poetry of Allen Ginsberg*. University of Michigan Press 1984.
- Campbell, James: *This Is the Beat Generation*. Great Britain: Vintage 2000.
- Farnsworth, Elizabeth: *Allen Ginsberg in America*. New York: Random House 1969.
- Ginsberg, Allen: *Deliberate Prose: Selected Essays 1952-1995*. HarperCollins Publisher 2000.
- Ginsberg, Allen: *Empty Mirror: Early Poems*. New York: Totem Press in association with Corinth Books 1961.
- Ginsberg, Allen: *Howl and Other Poems*. San Francisco: City Lights Books 1982.
- Ginsberg, Allen: *Kaddish and Other Poems 1958-1960*. Bydgoszcz: Pomorze 1992.
- Ginsberg, Allen: *Reality Sandwiches 1953-1960*. The United States of America 1963.
- Ginsberg, Allen: *The Gates of Wrath: Rhymed Poems 1948-1952*. New York: Grey Fox 1973.
- Gray, Paul: *Heading Sociology*. Holt, Rinehart & Winston of Canada, Limited 1987.
- Hickey, Morgen: *The Bohemian Register: An Annotated Bibliography Of The Beat Movement*. New Jersey: The Scarecrow Press 1990.
- Landis, Paul: *Sociology*. Lexington: Ginn and Company 1980.
- Miles, Barry: *Ginsberg. A Biography*. London: Virgin Publishing Ltd. 2000.
- Portuges, Paul: *A Visionary Poetics of Allen Ginsberg*. Santa Barbara: Ross-Erikson 1978.
- Rosset, Barney: *Evergreen Review Reader 1957-1966*. New York: Blue Moon Books 1993.
- The Norton Anthology of American Literature*. New York: W.W. Norton & Company 1995.
- Wade, Carole: *Psychology*. Ginn and Company 1980.
- Watson, Steven: *The Birth Of The Beat Generation*. New York: Pantheon 1995.

Maciej Ganczar

AUSTRIACKA LITERATURA NIEMIECKOJĘZYCZNA NA ZIEMIACH KRÓLESTWA WĘGIER¹

Der Artikel hat zum Ziel, die österreichische Literatur auf den Gebieten der ungarischen Krone der Analyse zu unterziehen. Um dem Leser das Problem der deutsch-österreichischen Literatur der Zeit auf diesem Gebiet möglichst verständlich näher zu bringen, erläutert der Artikelverfasser explizit die komplizierte geopolitische Lage des Landes nach dem Zerfall der Donaumonarchie, d.h. zu der Zeit, wo auf den Trümmern der Monarchie samt Österreich sieben neue politische Organismen entstehen. Er erklärt eingehender den Begriff der österreichischen deutschsprachigen Literatur sowie präzisiert – bezugnehmend auf den geschichtlichen Hintergrund – die Bezeichnung *Königreichs Ungarn*. Der Autor weist nach, dass die Thematik der deutschsprachigen Literatur auf o.g. Gebieten während des Ersten Weltkrieges und kurz danach sich vor allem auf die Probleme der deutschsprachigen Minderheiten wohnhaft in Siebenbürgen, Banat und Budapest konzentriert, dass sie sich mit den internationalen Antagonismen auseinandersetzt sowie Brücken zwischen den Nationen zu schlagen sucht. Stattdessen thematisieren die Budapester Schriftsteller in größerem Maße in ihren Werken die utopischen Visionen der Zukunft: Theodor Hertzka von der ökonomischen Theorien ausgehend schlägt seine eigene utopische Vision des Staates vor, Theodor Herzl schildert idealistische Vision des Jüdischen Staates, Max Nordau sieht das katastrophale Ende der Menschheit voraus. Hingewiesen wird in dem Artikel ebenfalls auf die nationalsozialistischen Tendenzen, die in erster Linie im Werk von Erwin Guido Kolbenheyer zu finden sind. Es wird auch gezeigt, dass die um ihre Kultur- und Sprachidentität kämpfenden deutschsprachigen Minderheiten, nach dem Ersten Weltkrieg wesentlich geschwächt, ihre endgültige Niederlage nach dem Zweiten Weltkrieg erleiden, von der sie erst dreißig Jahre nach dem Kriegsende aufzuerstehen suchen.

¹ Niniejszy artykuł jest częścią większej rozprawy poświęconej literaturze austriackiej.

Skutkiem upadku wielonarodowego państwa, jakim była monarchia habsburska, jest powstanie sześciu samodzielnych krajów, które nadal zamieszkiwane są przez ludność niemieckojęzyczną. W zaistniałej sytuacji przymiotnik *austriacki* zyskuje nowe znaczenie: nie ogranicza się on jedynie do zjawisk mających miejsce na obszarze nowo powstałej „Deutsch-österreich” (Niemieckiej Austrii), która w roku 1919 – po podpisaniu w Saint-Germain-en-Laye traktatu pokojowego – otrzymuje nazwę Republika Austriacka, ale określa on również zjawiska kulturowe na byłych terenach monarchii austro-węgierskiej, które, mimo iż teraz znalazły się poza granicami młodego państwa, to jednak kulturowo i językowo nadal ściśle powiązane są z Austrią, niezależnie od tego, czy mają one miejsce w Czechosłowacji, na Węgrzech, w Jugosławii (do roku 1929 Królestwo Serbii, Chorwacji i Słowenii), w Rumunii, w Polsce czy we Włoszech. Zgodnie z przyjętą przez Waltera Zettla² zasadą systematyzowania tekstów literackich, nie łączymy określenia „niemieckojęzyczny” z nazwą danego kraju powstałego na gruzach ck monarchii, jak to ma miejsce chociażby u Heinza Stănescu³, który pisze o literaturze rumuńsko-niemieckiej. Związane jest to przede wszystkim z gwałtownymi zmianami politycznymi, a co za tym idzie – ze zmianami w określeniach danej literatury. Podczas gdy przed pierwszą wojną światową mówi się o literaturze Banatu, Bukowiny i Siedmiogrodu jako o *literaturze niemiecko-węgierskiej*, po wojnie używa się już określenia *literatura niemiecko-rumuńska*. Pojęcie literatury niemiecko-węgierskiej zarezerwowane jest teraz jedynie dla niemieckojęzycznej literatury na obszarze nowego Królestwa Węgier.

Omawiając *literaturę austriacką*, koncentrować się będziemy na tych niemieckojęzycznych pisarzach, którzy wywodzą się z poszczególnych części i prowincji byłej monarchii austro-węgierskiej – spędzili tam swoje dzieciństwo oraz młodość, choć niekoniecznie mieszkali tam całe życie – i którzy mimo zmiany miejsca zamieszkania w swojej twórczości nadal rozprawiają się z własnymi korzeniami, stosując między innymi narzędzia i sposoby obrazowania charakterystyczne dla swoich małych ojczyzn. Nie ograniczamy się zatem do miejsca powstania utworu, a rozszerzamy pojęcie niemieckojęzycznej literatury z terenów byłej monarchii o jej zawartość formalną.

² Por.: W. Zettl, *Literatur in Österreich von der Ersten zur Zweiten Republik* [w:] *Das 20. Jahrhundert. Geschichte der Literatur in Österreich*, pod red. H. Zemana, t. 7, Graz 1999, s. 121.

³ H. Stănescu, *Zum Begriff „Rumäniendeutsche Literatur“* [w:] *Forschungen zur Volks- und Landeskunde* 18, nr 1, Bukareszt 1975, s. 106–113.

Szczególnie skomplikowana zdaje się próba określenia granic Królestwa Węgier i skupisk mniejszości niemieckiej na jego terenie. Związane jest to z przemianami geopolitycznymi po pierwszej wojnie światowej. Już sama nazwa Królestwo Węgier wymaga dookreślenia. użytą tu nazwę odnosimy do państwa stanowiącego w latach 1687–1867 integralną część Austrii, które następnie – jako tzw. Kraje Korony Świętego Stefana – w latach 1867–1918 otrzymało bardzo rozległą autonomię i stało się krajem związkowym monarchii austro-węgierskiej. W roku zakończenia działań wojennych Węgry ogłaszają secesję. Po odsunięciu nacjonalistycznego rządu Dénesa Berinkeya (1871–1944) władzę przejmuje koalicja socjaldemokratów i komunistów pod przywództwem Beli Kuna (1886–1939). W ten sposób powstaje Węgierska Republika Rad – krótkotrwały, bo 133-dniowy twór polityczny. Już w sierpniu 1919 roku Miklós Horthy de Nagybánya (1868–1957) przy wsparciu wojsk rumuńskich oraz czechosłowackich doprowadza do upadku państwa. Po okresie „białego terroru”, skierowanego przeciwko socjalistom, komunistom i Żydom, Horthy zostaje wybrany w roku 1920 przez Zgromadzenie Narodowe na regenta Królestwa Węgier. Nie dopuszcza on do powrotu zdetronizowanego króla Węgier Karola IV, pochodzącego z dynastii habsbursko-lotaryńskiej, ani też Karola I Habsburga, ostatniego cesarza monarchii austro-węgierskiej. W wyniku traktatu pokojowego między Węgrami a państwami Ententy, podpisanego 4 czerwca 1920 roku w Trianon, Królestwo Węgier traci ponad dwie trzecie swojego terytorium sprzed wojny. Oderwane tereny przypadają sąsiednim krajom. Siedmiogród zostaje przejęty przez Królestwo Rumunii, Słowacja oraz Ruś Zakarpacka stają się częścią Czechosłowacji, Chorwacja, Bośnia i Baczka wchodzi w skład Królestwa Serbów, Chorwatów i Słoweńców (od 1929 Jugosławia), Banat zostaje podzielony między Królestwo Rumunii i Królestwo Serbów, Chorwatów i Słoweńców. Na rzecz Republiki Austrii Węgry tracą ziemie zachodnie, z których utworzono nową prowincję – Burgenland. Rzeczpospolita Polska dostaje skrawki Spiszu i Orawy. Tak okrojone państwo nie potrafi pogodzić się ze swoim losem, nieustannie dąży do rewizji traktatu z Trianon, a w latach 30. – w wyniku niepogodzenia się z sytuacją geopolityczną Węgier za sprawą premiera Gyula Gömbösa de Jákfa (1886–1936) – dochodzi do zbliżenia między Królestwem Węgierskim a Włochami Benito Mussoliniego i Niemcami Adolfa Hitlera.

W naszkicowanych wyżej zawirowaniach geopolitycznych przychodzi żyć i tworzyć pisarzom niemieckojęzycznym zamieszkującym tereny byłego i nowego Królestwa Węgier, wywodzącym swoje pochodzenie od kolonis-

tów niemieckojęzycznych sprowadzanych⁴ na ziemie węgierskie od czasów dynastii królów węgierskich Arpadów (1001–1301) po czasy rządów cesarzowej Marii Teresy Habsburg (1717–1780).

Pochodzący z Brassowa w Siedmiogrodzie Adolf Meschendörfer (1877–1963), jako wydawca dwutygodnika poświęconego kulturze „Die Karpathen” (1907–1914), wywiera znaczący wpływ na literaturę niemieckojęzyczną na obszarze Rumunii. Odwraca się od lokalnej literatury, rozszerzając zainteresowanie „niemieckością” po całych południowo-wschodnich Węgrzech. Jego książka „Leonore” (1908), przedstawiająca wakacyjną miłość człowieka z wielkiego miasta, który trafił do Siedmiogrodu, uchodzi za pierwszą nowoczesną powieść siedmiogrodzkiej literatury. Zachwyt nad ojczystymi stronami znajduje również odzwierciedlenie w jego wierszu „Siebenbürgische Elegie” (1927). Późniejsza powieść „Die Stadt im Osten” (1931), ukazująca historię młodego mężczyzny z rodzinnego miasta Meschendörfera, staje się eposem całej społeczności saksońskiej zamieszkującej Siedmiogród. W Brassowie Meschendörfer spędza całe swoje życie, po drugiej wojnie światowej dalej opisuje swoje rodzinne strony w tomie opowiadań „Siebenbürger Geschichten” (1947).

Banat wydaje na świat czterech pisarzy niemieckojęzycznych, których twórczość wykracza poza tematykę lokalną i skłania się ku problemom ogólnospołecznym. Stephan von Millenkovich (1836–1915), autor noweli „Arnold Frank” (1872), w której opisuje historię rozwoju młodego delikatnego mężczyzny, już w roku 1890 wydaje czterotomową powieść „Lebensmächte”, ukazującą panoramę społecznych i politycznych problemów monarchii austro-węgierskiej w latach osiemdziesiątych XIX wieku⁵. Z Bela Crkva w Banacie wywodzi się Maria Eugenia Delle Grazie (1864–1931), autorka eposów: „Hermann” (1883), „Robespierre” (1893), dramatów: „Schlagende Wetter” (1899), „Der Schatten” (1901), „Narren der Liebe” (1904), „Ver sacrum” (1906) oraz powieści: „Heilige und Menschen” (1909), „Vor dem Sturm” (1910), „O Jugend” (1917), „Der Liebe und des Ruhmes Kränze” (1920) czy też „Unsichtbare Straße” (1927). Z Reșița w Banacie wywodzi się historyk sztuki, pisarz i impresjonista Julius Meier-Graefe (1867–1935). Po studiach inżynierskich w Monachium, po przeprowadzce do Berlina, oddaje się on studiom nad historią sztuki. Swoją pierwszą pracę

⁴ Por.: W. Zettl, *Literatur in Österreich...*, op. cit., s. 156.

⁵ Millenkovich jest też autorem dramatów: „König Erich” (1879), „Martin Brandt” (1903) oraz „Jenseits der Liebe” (1907), jak również zbiorów pieśni i poezji: „Auf der Scholle” (1867), „Neue Gedichte” (1870), „In der Sonnenwende” (1877), „Deutsche Elegien” (1885), „Aus dem Süden” (1889), „Fallende Blätter” (1903) czy wreszcie „Abendrot” (1912).

krytyczną o Edvardzie Munchu (1863–1944) wydaje w Berlinie w roku 1894. Wraz z Otto Julusem Bierbaumem (1865–1910) zakłada w roku 1895 czasopismo poświęcone zjawiskom w literaturze „PAN” (1895–1900). U progu XX wieku zajmuje się intensywnie malarstwem francuskim, czego owocem są prace: „Die Weltausstellung in Paris” (1900), „Edouard Manet und sein Kreis“ (1902), „Der moderne Impressionismus“ (1902) oraz trzypięciotomowe dzieło „Entwicklungsgeschichte der modernen Kunst. Vergleichende Betrachtungen der Bildenden Künste, als Beitrag zu einer neuen Ästhetik“ (1904)⁶. W swojej twórczości literackiej prawie zupełnie odchodzi od tematów niemieckich, a już tym bardziej lokalnych. Zupełnym jego przeciwieństwem jest banacki Szwab Adam Müller-Guttenbrunn (1852–1923). W latach 1893–1896 pełni on funkcję dyrektora w nowopowstałym *Raimundtheater* w Wiedniu. W roku 1898 obejmuje kierownictwo nad nowo powstałym teatrze *Kaiserjubiläums-Stadttheater* (dzisiaj *Volksoper*), które sprawuje do roku 1903, kiedy to instytucja ogłasza upadłość w wyniku złego zarządzania. W tym okresie życia tworzy dwie prace teoretyczne: „Wien war eine Theaterstadt” (1885) oraz „Das Wiener Theaterleben” (1890). W roku 1897 zostaje przewodniczącym nacjonalistycznej i antysemickiej organizacji *Deutsch-österreichische Schriftstellergenossenschaft*. W roku 1919 wstępuje na krótko do *Großdeutsche Volkspartei* i kandyduje do *Nationalrat* (Rady Narodowej) nowo utworzonej Republiki Austriackiej. W twórczości literackiej pozostaje wierny swojej ojczyźnie, na co wskazują już same tytuły opowiadań: „Der kleine Schwab. Abenteuer eines Knaben” (1910), „Deutscher Kampf” (1913) oraz powieści „Die Glocken der Heimat” (1911). W trylogii „Von Eugenius bis Josephus”, w skład której wchodzi powieści: „Der große Schwabenzug” (1913), „Barmherziger Kaiser!” (1916) „Joseph der Deutsche” (1917), ukazuje losy swojej banackiej ojczyzny.

W tonie antysemickie w swojej twórczości literackiej uderza Otto Hauser (1876–1944); urodzony w Dianesch, w chorwackiej części Królestwa Węgier. W tomie poezji „Runen” (1909) oraz w eposie „Klingsor und Morgane” (1922) wyraża swoje poglądy i koncepcje rasowe. Powieści „Spinoza” (1908), „Das neue Jerusalem” (1911) oraz „Judas Ende” (1911) ukazują losy narodu żydowskiego od czasów niderlandzkiego filozofa Barucha Spinozy (1632–1677) – wykluczonego z gminy żydowskiej Amsterdamu z powodu monistycznych poglądów – do czasów tuż przed pierwszą wojną światową.

⁶ Meier-Graefe pisze również monografie, w tym m. in.: „Vincent van Gogh” (1910), „Paul Cézanne” (1910), „Auguste Renoir” (1911), „Edouard Manet” (1912), „Camille Corot” (1913), „Edgar Degas” (1920) czy „Gustave Courbet” (1920).

W czasach narastającej madziaryzacji mniejszość niemieckojęzyczna zaczyna się organizować politycznie. Edmund Steinacker (1839–1929), poseł do Parlamentu w Budapeszcie z okręgu siedmiogrodzkiego, broni praw mniejszości niemieckich. Z jego inicjatywy wychodzi gazeta niemieckojęzyczna „Deutsche Zeitung”, z czasem przemianowana na „Deutscher Volksfreund”. W roku 1908 Adam Müller-Guttenbrunn wydaje (początkowo anonimowo) powieść „Götzendämmerung”, w której stara się omówić niebezpieczeństwa związane z antagonizmami międzynarodowymi oraz wskazuje na konieczność dalszego istnienia monarchii austro-węgierskiej. W tym samym czasie pochodzący z Budapesztu Otto Hermann Krause (1870–1910) publikuje „Deutsch-ungarischer Katechismus”, w którym w formie pytań i odpowiedzi próbuje wykazać błędy i zaniechania ludności madziarskiej wobec sąsiadów, wśród których najważniejsze to madziaryzacja i ucisk odrębności kulturowej. W Budapeszcie wydawnictwo Johanna Thomasa Trettnera (1717–1798) decyduje się wydawać od roku 1918 niemieckojęzyczny periodyk „Pannonia”, który już w roku 1922 zostaje zamknięty na polecenie węgierskiej cenzury.

Niemieckojęzyczna literatura na obszarach Królestwa Węgier nie jest wyłącznie poświęcona lokalnym problemom mniejszości niemieckojęzycznych czy antagonizmom między narodami żyjącymi obok siebie od wieków. Podczas gdy praska literatura niemieckojęzyczna proponuje fantastyczną literaturę grozy⁷, niemieckojęzyczna literatura na Węgrzech, a w szczególności w Budapeszcie, skłania się ku wizjonerstwu⁸. Urodzony w Peszcie Theodor Hertzka (1845–1924) studiuje na uniwersytecie w Wiedniu, a następnie na Uniwersytecie im. Loránda Eötvösa w Budapeszcie. W roku 1872 rozpoczyna pracę jako redaktor w dziale ekonomicznym gazety „Neue Freie Presse”. W roku 1879 zakłada „Wiener Allgemeine Zeitung”, którą kieruje do roku 1896 jako wydawca. Po pierwszej wojnie światowej osiada w Wiesbaden. W swojej powieści „Freiland, ein soziales Zukunftsbild“ (1890), posługując się stylem reportażu, ukazuje utopię wolnorynkowej spółki osadniczej we współczesnej Kenii. Kontynuacja powieści – „Eine Reise nach Freiland” (1893) – rozprawia się ze szczegółowymi problemami ekonomicznymi, jakie pojawiają się w trakcie tworzenia podobnej kolonii. Powieść „Entrückt in die Zukunft“, poświęcona również problemom spo-

⁷ Do głównych jej przedstawicieli należą: Victor Hadwiger (1878–1911), Paul Leppin (1878–1945), Gustav Meyrink (1868–1932), Alfred Kubin (1877–1959), Hans Strobl (1877–1946), Hans Watzlik (1879–1948) oraz Leo Perutz (1882–1957).

⁸ Por.: W. Zettl, *Literatur in Österreich...*, op. cit., s. 161.

leczno-politycznym, na przykładach rozwoju lotnictwa oraz emancypacji kobiet ukazuje nam wizję rozwoju społeczeństwa.

W Peszcie na świat przychodzi również współzałożyciel *Światowej Organizacji Syjonistycznej* Max Nordau (ur. jako Maximilian Simon Südfeld, 1849–1923). Swoją karierę rozpoczyna od działalności dziennikarskiej w tygodniku „Pester Lloyd”. Wkrótce rozszerza współpracę dziennikarską na „Vossische Zeitung” w Berlinie, „Neue Freie Presse” w Wiedniu i „La Nación” w Buenos Aires. W roku 1880 wyprowadza się do Paryża, gdzie prowadzi praktykę lekarską oraz poświęca się pisarstwu. W czasie pierwszej wojny światowej Nordau mieszka w Madrycie i Londynie. Do Paryża wraca w roku 1920, umiera tu trzy lata później. Jego tłumaczone na kilkanaście języków pisma wzbudzają kontrowersje na całym świecie. Tekst krytyczny „Die conventionellen Lügen der Kulturmenschheit“ (1883), przetłumaczony m.in. na język chiński i japoński, zostaje objęty cenzurą w Austrii i Rosji. Autor skłania się w nim przeciwko tradycyjnym instytucjom kościoła, monarchii, arystokracji czy małżeństwa. Nordau wyraża podobne poglądy w swoim kolejnym tekście krytycznym „Paradoxe der conventionellen Lügen“ (1885), poruszającym takie tematy jak namiętność, stereotypy, ucisk społeczny czy potęgą miłości. Największe emocje wzbudza jednak jego dwutomowe dzieło krytyczne „Entartung” (1892/1893), w którym – posługując się ukutym przez Cesare’a Lombrosa (1835–1909) pojęciem degeneracji – rozprawia się z jemu współczesnymi zjawiskami zachodzącymi w literaturze. Za zdegenerowane uznaje dzieła Friedricha Nietzschego (1844–1900), Lwa Tołstoja (1828–1910), Wilhelma Richarda Wagnera (1813–1883), Émila Zoli (1840-1902), Henryka Ibsena (1828–1906), zwolenników myśli *l'art pour l'art* oraz takie kierunki w sztuce i literaturze, jak: naturalizm, symbolizm, spirytualizm, mistycyzm czy też parnasizm. Zapowiada katastrofę ludzkości na niespotykaną nigdy skalę. Przestrzega również przed niezwykle szybkim procesem industrializacji. Podobną tematyką Nordau zajmuje się w swoich dwutomowych powieściach „Die Krankheit des Jahrhunderts“ (1889) oraz „Drohnenschlacht” (1898), jak również w dramatach „Der Krieg der Millionen“ (1882) oraz „Doctor Kohn. Bürgerliches Trauerspiel aus der Gegenwart“ (1898).

Na świat w Peszcie przychodzi też inny zwolennik syjonizmu Theodor Herzl (1860–1904). Po studiach prawniczych i uzyskaniu stopnia naukowego doktora nauk prawnych na uniwersytecie w Wiedniu odbywa roczne praktyki sędziowskie w Wiedniu i Salzburgu. W latach 1891–1894 jest korespondentem „Neue Freie Presse” w Paryżu, skąd relacjonuje tzw. *afere*

*Dreyfusa*⁹. Doświadczenie antysemityzmu we Francji skłania go do napisania książki „Der Judenstaat” (1896), w której udowadnia konieczność utworzenia państwa żydowskiego. W roku 1897 zakłada wraz z Oskarem Marmorkiem i Maksem Nordauem *Światową Organizację Syjonistyczną*, której zostaje pierwszym przewodniczącym. W tym samym roku pisze dramat „Das neue Ghetto” oraz zakłada w Wiedniu miesięcznik „Die Welt”, poświęcony ruchowi syjonistycznemu. Po opublikowaniu zbioru opowiadań „Philosophische Erzählungen” (1900) wydaje utopijną powieść „Altneuland” (1902), w której szkicuje idealistyczny obraz przyszłego państwa żydowskiego wraz z jego porządkiem politycznym i społecznym. W tłumaczeniu książki na język hebrajski Nachum Sokółow używa w tytule słów „Tel Aviv”, co staje się inspiracją do nadania właśnie takiej nazwy stolicy przyszłego państwa żydowskiego.

Budapeszt jest miastem narodzin pisarza Erwina Guido Kolbenheyera (1878–1962). Po studiach filozoficznych, psychologicznych i zoologicznych na uniwersytecie w Wiedniu, uzyskuje on w roku 1905 stopień doktora nauk filozoficznych. Karierę literacką zaczyna tragedią „Giordano Bruno” (1903). Pierwszą powieść historyczną „Amor Dei” (1908) poświęca Baruchowi Spinozie. Drugą jego powieść „Meister Joachim Pausewang” (1910) ukazuje losy niemieckiego mistyka i filozofa Jakoba Böhma (1575–1624). W roku 1919 Kolbenheyer przeprowadza się do Tybingi, gdzie żyje jako wolny autor. W latach 1917–1926 pisze swoje opus magnum – trylogię „Paracelsus”, w skład której wchodzi powieści: „Die Kindheit des Paracelsus” (1917), „Das Gestirn des Paracelsus” (1921) oraz „Das Dritte Reich des Paracelsus” (1925). Kolbenheyer jako wyznawca biologizmu wierzy w różnice biologiczne między narodami. W dziele „Die Bauhütte. Elemente einer Metaphysik der Gegenwart” (1926) przeciwstawia filozofii idealistycznej naturalne prawa przyrody. W latach 1933–1944 ochoczo wspiera narodowy socjalizm. Do NSDAP wstępuje jednak dopiero w roku 1940. W roku 1944 zostaje wpisany wraz z sześcioma innymi osobami¹⁰ na tzw. *Gottbegnadetenliste*

⁹ W roku 1895 francuski oficer artylerii pochodzenia żydowskiego Alfred Dreyfus (1859–1935) zostaje skazany na dożywotni obóz karny w Gujanie w Ameryce Południowej za zdradę na rzecz Niemiec na podstawie spreparowanych dowodów. Falszerstwo oraz aferę ujawnia Emil Zola w „J'accuse...!” – liście otwartym do prezydenta Republiki Francuskiej Féliksa Faure'a (1841–1899), opublikowanym 13 stycznia 1898 roku na łamach gazety „L'Aurore”. Procesy rewizyjne podtrzymują jednak wcześniejszy wyrok. Społeczeństwo francuskie, w którym na sile przybierają nastroje antysemickie, dzieli się na *dreyfusistów* i *anty-dreyfusistów*. Dreyfus zostaje ułaskawiony w roku 1899.

¹⁰ Inni pisarze z listy to: Gerhart Hauptmann (1862–1946), Hans Carossa (1878–1956), Hanns Johst (1890–1979), Agnes Miegel (1879–1964) oraz Ina Seidel (1885–1974).

(Listę utalentowanych od Boga), dzięki czemu uzyskuje kolejne przywileje, w tym zwolnienie z obowiązku udziału w walkach na froncie. Po wojnie otrzymuje zakaz publikowania na pięć lat.

Kiedy po drugiej wojnie światowej większość niemieckojęzycznych mieszkańców Królestwa Węgier (od 1946 roku Republiki Węgierskiej) zostaje wypędzona z kraju, a ci, którzy pozostali, zostają wysłani do obozów pracy w Związku Radzieckim, literatura niemieckojęzyczna praktycznie zanika na tych terenach. Do ożywienia dochodzi w roku 1974, kiedy to z inspiracji wychodzącego od roku 1957 w Budapeszcie tygodnika „*Neue Zeitung. Ungarndeutsches Wochenblatt*” i za sprawą niemieckojęzycznej pisarki Eriki Ats (ur. 1934) wychodzi antologia „*Tiefe Wurzeln*”¹¹, składająca się z poezji i krótkich utworów prozatorskich. Valeria Koch (1949–1998) publikuje dwa tomy poezji „*Zuversicht-Bizalom*” (1982) oraz „*Sub rosa. Gedichte/Verse*” (1989), w których pobrzmiewa echo dawnego współistnienia kultury dwóch narodów.

W trakcie pierwszej wojny światowej i tuż po niej niemieckojęzyczna literatura na ziemiach Królestwa Węgier z oczywistych względów zajmuje się przede wszystkim problemami lokalnymi mniejszości niemieckiej zamieszkującej Siedmiogród, Banat i Budapeszt, rozprawia się z antagonyzmami narodowymi i próbuje budować mosty pojednania między narodami egzystującymi na wspólnym terenie. Literaci wywodzący się z Budapesztu swoją twórczość w dużej mierze poświęcają utopijnym wizjom przyszłości: Theodor Hertzka dokonuje tego, odwołując się do teorii ekonomicznych, idealistyczną wizję państwa żydowskiego przedstawia Theodor Herzl, katastroficzny kres ludzkości obrazuje Max Nordau. Tendencje narodowosocjalistyczne znajdują swoje odzwierciedlenie w twórczości pochodzącego z Budapesztu Erwina Guido Kolbenheyera. Mniejszości niemieckojęzyczne, znacznie osłabione po pierwszej wojnie światowej – w wyniku traktatu podpisanego w Trianon, walczące o swoją tożsamość językową i kulturową, ostateczną klęskę ponoszą po drugiej wojnie światowej, czego świadectwem jest prawie trzydziestoletnie, bo trwające aż do roku 1974, milczenie literatów niemieckojęzycznych na Węgrzech.

¹¹ W antologii swoją twórczość publikują m. in.: Erika Ats, Georg Fath (ur. 1910), Josef Mikonya (1928–2006), Engelbert Rittinger (1929–2000), Georg Wittmann (1930–1991).

Andrzej Skwara

DEUX PROJETS DE PAIX PERPETUELLE EN EUROPE DU XVIIIÈME SIECLE

Artykuł przedstawia porównanie dwóch projektów utrzymania trwałego pokoju pomiędzy narodami Europy stworzone przez dwóch autorów różnego pochodzenia, abbé de Saint-Pierre'a i Stanisława Leszczyńskiego. Obydwa projekty powstały w okresie europejskiego oświecenia. Abbé de Saint-Pierre konstruuje swój projekt na powstaniu instytucji ponadpaństwowych, których zadaniem byłoby utrzymanie pokoju w Europie. Autor kładzie nacisk na edukację panujących w celu przekonania ich, że czas pokoju jest dla nich bardziej korzystny niż czas wojny, która niszczy bogactwa i utrudnia rozwój handlu. Leszczyński podkreśla, że pokój jest sam w sobie nośnikiem rozwoju ludzkości. W odróżnieniu od abbé de Saint-Pierre'a opiera swój projekt pokoju na rzeczywistości politycznej istniejącej w Europie na początku wieku oświecenia. Obydwa projekty, mimo że oparte na różnych zasadach, mają ten sam cel osiągnięcia trwałego stanu pokoju w krajach europejskich. Obydwa kładą również akcent na konieczność zmiany rycerskiego i feudalnego modelu osobowości władcy.

La guerre est présente dans l'histoire de l'humanité depuis ses origines. Comme écrit Janine Chanteur « tout se qui est vivant se bat, les hommes, les animaux et, en dépit de leur fixation au sol, les plantes elles-mêmes »¹. Même si, en analysant l'histoire de coexistence des peuples, il est plus souvent question de la guerre que de la paix, même si l'art de la guerre a trouvé autant d'élèves, les malheurs causés par la guerre forcent les gens à se poser cette question fondamentale, à savoir si « l'homme est un être créé pour la guerre » ou au contraire, s'il se laisserait définir uniquement avec la notion de la paix. Ce problème est avant tout présent dans la pensée philosophique

¹ Chanteur J. L'homme est-il un être pour la guerre ?. W : Goyard-Fabre S. (dir.). La Guerre, Actes du Colloque de Mai 1986. Caen 1986. s. 13–35.

qui base ses conceptions sur la définition de la nature humaine. Pour les uns cette nature est pacifiste, pour les autres elle est belliqueuse et seules les structures sociales peuvent la contraindre de vivre dans la paix. A travers les siècles, des philosophes, des écrivains et des politiciens ont essayé de proposer des solutions pour définir la coexistence des pays européens sans nécessité de faire la guerre.

L'objectif de cet article est de présenter deux projets de paix perpétuelle entre les pays européens qui ont été créés par deux auteurs d'origine différente, l'abbé de Saint-Pierre et Stanislas Ier Leszczyński, mais qui ont vu le jour sur le même sol français.

L'Europe au XVIII^{ème} siècle, surtout au début du siècle, a connu une période de guerres incessantes traversant le continent de l'Ouest à l'Est. Il suffit de rappeler les guerres de Succession d'Espagne, d'Autriche ou de Pologne.

Rien d'étonnant, que dans cette situation, comme le remarque Andrzej J. Zakrzewski, le désir de la paix apparaît plus fortement et que les penseurs du siècle des Lumières ont essayé d'analyser les causes des guerres et de trouver des remèdes qui puissent garantir une paix durable entre les pays européens². L'état de ces réflexions est résumé par l'article « Paix » dans la *Grande Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert³. L'analyse de cet article permettra de connaître le niveau de connaissances de la société où les deux penseurs ont vécu et où ils ont médité leurs projets.

L'auteur de l'article, qui est le Chevalier Louis de Jaucourt, commence par donner une brève définition du terme de la paix:

C'est la tranquillité dont une société politique jouit ; soit au-dedans, par le bon ordre qui règne entre ses membres, soit au dehors, par la bonne intelligence dans laquelle elle vit avec les autres peuples.

Ensuite l'auteur passe à la définition de la guerre. Contrairement aux idées de Hobbes pour qui l'homme de sa nature est égoïste et son unique désir est de veiller à son propre bien même par la violation des droits d'autrui, le Chevalier Louis de Jaucourt écrit que la guerre n'est pas l'état naturel de l'homme. Elle est résultat de l'injustice humaine, elle est maladie politique, elle témoigne de la faiblesse de l'organisation politique de la société. Selon lui, la guerre n'a que des effets négatifs: elle dépeuple les pays,

² Zakrzewski A.J. Stanisława Leszczyńskiego „Idea wiecznego pokoju”. Kraków 2004, s. 135 i nast.

³ Jaucourt L. de. Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, t. XXIV article « Paix ». Paris 1757. s. 293–298.

elle cause la désorganisation de la vie publique, elle menace la propriété et la vie privée, elle permet de soumettre les gens aux lois dictées par le plus fort, elle détruit le commerce et l'agriculture.

Puisque les guerres ne sont pas dans la nature de l'homme, quelles en sont les causes essentielles ? L'une des plus importantes est la méfiance entre les peuples suite à laquelle les nations, pour une raison insignifiante, prennent les armes dans l'espoir de gagner plus que la Providence et leur prévoyance ne peuvent leur apporter. La cause suivante résulte de l'attitude des souverains qui, en voulant renforcer et élargir leur pouvoir, traversent les frontières des pays voisins et essayent de dominer de nouveaux sujets, en augmentant de cette façon le nombre des gens opprimés. Enfin, les courtisans, les ministres et les militaires qui par la nature de leur occupation se trouvent en opposition à la paix ont aussi leur rôle dans l'apparition des guerres.

L'article *traité de Paix* introduit des idées qui sont à la base de la politologie. Le traité de paix est ce type de contrat international qui ne peut être mis en question dans aucune situation.

[...] les traités de paix sont ceux que les peuples doivent regarder comme les plus sacrés et les plus inviolables, rien n'est plus important au repos et à la tranquillité du genre humain.

L'auteur traite aussi du concept de la guerre juste et du traité de paix qui la termine. Dans ce cas-là, le traité de paix doit respecter les conditions définies. Les peuples et les souverains qui croient pouvoir arbitrairement décider quelle guerre est juste et quelle guerre ne l'est pas ne peuvent pas s'attendre à ce que les conditions du traité de paix dictées par eux soient reconnues par l'opinion internationale si elles portent préjudice de façon flagrante à la partie vaincue. D'autre part, les traités de paix ne peuvent pas être annulés sous prétexte qu'ils ont été conclus par force. Pour que les traités soient durables, ils ne peuvent pas garantir des avantages uniquement au vainqueur, sinon il peut être forcé par l'opinion internationale de rendre ce qu'il a annexé suite à une guerre injuste.

Dans cet état d'esprit, la France a vu naître deux projets de paix perpétuelle, pensés par deux auteurs ayant deux origines et deux mentalités différentes quoique tous les deux très proches des événements politiques de leur époque.

Commençons par rappeler brièvement les étapes essentielles de leur biographie.

Charles Irénée Castel, abbé de Saint-Pierre, naquit à Saint-Pierre-Eglise en Normandie le 18 février 1658. Après la mort de son père, il déménagea à Paris et devint aumônier de la belle-sœur de Louis XIV et mère du futur Régent, duchesse d'Orléans, ce qui lui permit de suivre de près les événements politiques sous le règne de Louis XIV. Il fut même présent à Utrecht quand la France négocia le traité de paix après la guerre de la Succession d'Espagne dans les fonctions de secrétaire de l'abbé de Polignac. Membre de l'Académie Française, il en fut exclu suite à la parution de son *Discours sur la polysynodie*. Dans ce texte, la critique de l'administration de Louis XIV était explicite, l'accusation de l'incompétence était transparente tout au long du texte. Le Régent se sentit visé puisque l'abbé de Saint-Pierre n'hésitait pas à critiquer les bases du gouvernement monarchique. L'Académie fut scandalisée et lors de la séance du 6 mai 1718 l'exclusion de l'abbé de Saint-Pierre fut votée à l'unanimité moins une voix, selon d'Alembert celle de Fontenelle. L'abbé de Saint-Pierre fut aussi connu comme fondateur du Club de l'Entresol où se réunissait à l'entresol de l'hôtel du président Hénault quelques aristocrates libéraux, échangeant leurs informations sur les problèmes d'actualité. Il fut mort à Paris en 1743.

Stanislas Ier Leszczyński naquit le 20 octobre 1677 à Lwow, capitale du palatinat de Russie à cette époque-là. En remplacement de son père, il devint palatin de Posnanie et après échanson de la couronne. Il fut élu roi de Pologne une première fois à la diète de 1704 avec l'appui du roi de Suède Charles XII. Il fut contraint de s'enfuir après la défaite de Poltava (1709). Réélu par la diète en 1733 avec le soutien de Louis XV, époux de sa fille Marie Leszczyńska, après quelques semaines de règne, il fut de nouveau chassé par les troupes russes et autrichiennes et dut se réfugier à Danzig puis à Königsberg. Il renonça à la couronne polonaise au traité de Vienne, mais garda son titre et reçut les duchés de Bar et de Lorraine à titre viager. Il vécut à Lunéville de 1733 jusqu'à sa mort en février 1766.

Les idées pacifistes de l'abbé de Saint-Pierre sont contenues principalement dans son oeuvre *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*, édité pour la première fois à Utrecht en 1713. Pendant la vie de l'abbé, il y a eu encore beaucoup d'éditions de ce projet dans les versions augmentées. L'obsession de l'abbé était de tout faire pour convaincre son lecteur, donc aussi les souverains de l'Europe, de la nécessité et de l'utilité de signer son traité de paix. Il distribue son texte à toute personne qui voulait le lire en attendant les remarques et les objections quant à ses propositions. Ensuite, dans les éditions suivantes, il cite ces objections et donne ses arguments pour y répondre.

Lui-même, il explique ainsi les raisons pour lesquelles il a entrepris de rédiger son oeuvre:

[...] touché sensiblement de tous les maux que la Guerre cause aux Souverains d'Europe et à leurs Sujets, je pris la résolution de pénétrer jusqu'aux premières sources du mal, et de chercher par mes propres réflexions si ce mal était tellement attaché à la nature des Souverainetés et des Souverains, qu'il fût absolument sans remède, je me mis à creuser la matière pour découvrir s'il étoit impossible de trouver des moyens praticables pour terminer sans Guerre tous leurs différens futurs, et pour rendre ainsi entre eux la paix perpétuelle⁴.

L'abbé base son projet sur l'efficacité des lois, sur la nécessité de l'organisation juridique du maintien de la paix à l'aide de l'institution européenne constituée par les Etats signataires du traité et dont l'activité et les compétences seront strictement déterminées. Comme l'écrit Simone Goyard-Fabre⁵, il est certain que pour l'abbé de Saint-Pierre les lois, seules, seront garantes de sûreté et de paix.

Il adresse son projet à tous les souverains de l'Europe chrétienne. Il leur propose de désigner des mandataires qui se réuniront dans une ville d'Europe pour créer le traité fondant une sorte d'Union des Etats européens pour maintenir la paix et le développement libre du commerce. En s'inspirant des idées de Hobbes où paraît puiser le système de pensée de l'abbé, il fait référence au droit naturel dans lequel la sûreté est la valeur fondamentale.

Ces mandataires créeront ensuite un organe suprême appelé par l'abbé Diète ou Sénat. Chaque Etat accédant à l'Union disposera d'une voix dans ce parlement européen. Selon Saint-Pierre, il suffit deux Etats pour commencer le procès d'unification des pays européens, mais ils doivent être assez puissants pour que leur alliance puisse durer et encourager les autres pays.

Dans son oeuvre, l'auteur présente la proposition du texte du traité de paix qui est divisé en deux parties principales. La première est constituée de 12 articles fondamentaux dont l'éventuelle modification devra être acceptée par tous les députés et 8 articles importants dont le contenu pourra être changé par la majorité des trois quarts des voix et dans la phase initiale de l'Union même par simple majorité. Pour garantir de façon plus solide le

⁴ Abbé de Saint-Pierre. *Projet pour rendre la paix perpétuelle en Europe*. Paris 1986. s. 9.

⁵ Goyard-Fabre S. *Présentation*. W : Abbé de Saint-Pierre. *Projet pour rendre la Paix perpétuelle en Europe*. Paris 1981.

maintient de l'Union, l'auteur propose d'élargir progressivement le nombre des articles fondamentaux et ainsi renforcer l'unanimité des souverains d'Europe dans la compréhension de leurs intérêts.

Voici le résumé des articles les plus importants:

L'article premier constate que l'Union sera formée pour maintenir la paix en Europe. Elle tendra à ce que le plus grand nombre des pays européens y accèdent et à signer des traités de paix avec les pays musulmans.

Le deuxième article prévoit que la diète européenne n'influencera pas la manière de gouverner dans les pays sauf quand sera menacé l'ordre politique jusqu'alors établi. La même disposition concernera la façon d'hériter le trône, la façon d'organiser l'élection ou les droits inscrits par exemple dans les *Pacta conventa*. Quiconque s'élèvera à main armée contre le souverain sera puni et ses biens seront confisqués.

Ensuite l'Union se porte garante de l'état des frontières à la date de la signature du traité. Les souverains signataires s'engageront à renoncer définitivement à leurs prétentions, surtout territoriales, envers les autres membres et envers ceux qui accéderont plus tard à l'Union. (art. 4)

L'article huit décrit la procédure de trancher les différends entre les Etats de l'Union. Pour cela, il prévoit l'existence de l'institution de l'arbitrage. Le souverain qui s'élèvera à main armée avant la sentence ou contre la sentence sera déclaré ennemi de l'Union. Elle lui déclarera la guerre jusqu'à son désarmement et à l'exécution de la sentence de la Diète.

Enfin le dixième article définit la façon de financement de l'Union proportionnellement aux revenus et à la situation économique de ses pays.

Pour convaincre les souverains de la nécessité de créer cette Confédération, l'abbé de Saint-Pierre développe longuement les profits qu'elle peut apporter à chacune des puissances européennes. D'abord il démontre que la vraie gloire du prince est mesurée par le bien qu'il procure à l'humanité. Ensuite, il décrit les causes pour lesquelles les peuples s'élèvent les uns contre les autres. Sans le système d'arbitrage, les différends ne pourront jamais être définitivement résolus, car la partie vaincue qui a été forcée de signer un traité de paix désavantageux, une fois qu'elle reprendra ses forces reviendra à ce même différend. En comparant les fruits d'une guerre victorieuse avec la mort de milliers d'hommes, avec les dépenses supportées, avec l'épuisement de toutes les ressources, l'abbé constate que l'on sort de cette guerre plus vaincu que vainqueur.

Saint-Pierre insiste sur les profits résultants du maintien d'une paix durable. Les Etats pourront dépenser nettement moins pour l'entretien de

l'armée et des places-fortes et le commerce qui se développera librement améliorera la vie de leurs citoyens et augmentera les richesses du prince.

L'abbé croyait en la bonté de la nature humaine. Il pensait qu'il suffit d'éclairer les esprits des souverains, les convaincre d'adopter le système des valeurs parmi lesquelles la paix sera considérée comme valeur suprême pour qu'ils fassent des efforts pour la rendre durable.

Quant à Leszczyński, ses idées de paix sont contenues principalement dans six textes écrits entre 1740 et 1758, dont les manuscrits sont gardés dans la Bibliothèque Municipale de la ville de Nancy dans un recueil intitulée: *Ouvrages manuscrits du feu roi de Pologne Stanislas I, la plupart écrits de sa main*. Ces textes sont les suivants: *Projet de triple alliance contre les Moscovites, Lettre d'un Suisse à son correspondant en Hollande, De l'affermissement de la paix générale, Lettre d'un Suisse à son ami, J'ai parcouru plusieurs auteurs, Entretien d'un Européen avec un insulaire du Royaume de Dumocala*.

Leszczyński reconnaît que la paix est une valeur qui est porteuse du développement de l'humanité. A la différence de l'abbé de Saint-Pierre, il base son projet de paix internationale sur la réalité politique existante en Europe dans la première moitié du siècle des Lumières. Le début du XVIIIème siècle, quand Stanislas participait activement dans la politique européenne en se liant à la politique de Charles XII, roi de Suède, se caractérise par les guerres incessantes et par l'instabilité des alliances et des conventions politiques. Les intérêts politiques et économiques divergents parmi les acteurs principaux de la scène politique de l'Europe de l'Ouest ne permettent pas d'apercevoir à temps la puissance grandissante de la Russie qui s'étant opposée efficacement à l'Empire Ottoman et ayant écrasé les Suédois à Poltava en 1709, est entrée très activement sur la scène politique européenne.

Stanislas écrit dans l'essai intitulé *Coup d'œil sur la Russie*:

Bientôt la Russie sera, si elle ne l'est déjà, en état de se faire craindre du reste de l'Europe, et si l'on ne prévient pas de bonne heure les inconvénients qui pourrait en résulter, que deviendra l'équilibre tant vanté ? Si on laisse la Russie se mêler trop avant dans les affaires générales, ce sera bientôt à elle à donner des lois qu'elle se sentira en état de faire respecter⁶.

D'après Stanislas, le pays qui directement empêchait la Russie d'entrer en contact avec l'Europe occidentale était la République de Pologne qui traditionnellement avait une politique antirusse et constituait le bastion du catholicisme le plus éloigné à l'Est. Cette situation a changé quand la Russie

⁶ Mme de Saint-Ouën. Oeuvres choisies de Stanislas roi de Pologne, duc de Lorraine, de Bar etc. Paris 1825, s. 256.

a dominé la Pologne au cours du premier règne de Stanislas. De plus, suite à l'alliance de deux maisons impériales en 1726, la Prusse a quitté le camp franco-anglais en reconnaissant la Pragmatique Sanction. La politique active des Habsbourg envers l'Angleterre a aussi abouti à la reconnaissance de la Sanction par Hanovre et par l'Angleterre. Dans cette situation, la France a été obligée de chercher des alliés à l'Est de l'Europe pour ne pas rester seule face à ses rivaux. C'est pourquoi elle a multiplié les efforts de sa diplomatie en Pologne en essayant de construire une fraction pro française ce qui s'est traduit par la réélection de Stanislas Leszczyński sur le trône polonais en 1733. Cependant le soutien militaire français trop faible et le manque de conviction du cardinal de Fleury quant à la réussite de cette alliance face à l'attitude décidée de la Russie ont causé non seulement la chute du roi polonais, mais aussi l'abandon définitif de cette orientation politique.

Face à cette situation, Stanislas donne la forme écrite à ses idées pacifistes dans son premier texte qui est écrit sous forme d'une lettre adressée au cardinal de Fleury intitulé *Projet de triple alliance contre les Moscovites*. Il propose de créer une alliance entre trois pays: la France, la Suède et la Pologne qui, selon lui, peut être l'unique garant du maintien de la paix dans la situation politique existante. Il donne un rôle particulier à la France qui sous le règne de Louis XVI et de son ministre, le cardinal de Fleury, est la seule capable d'assurer cet état de paix durable. Lui-même, il se voit expert des « affaires du Nord » compte tenu de ses connaissances des relations politiques en Europe centrale et orientale. La condition fondamentale de réussite d'un tel projet est le changement de l'attitude de Marie-Thérèse qu'il faudrait convaincre de rompre la coopération avec les puissances maritimes (c'est-à-dire l'Angleterre et la Hollande). Ce serait possible à condition que la France reconnaisse la Pragmatique Sanction et qu'on arrive à empêcher la collaboration de la Russie avec les puissances maritimes.

Pour garantir donc la paix en Europe, la diplomatie française devrait s'efforcer à rompre l'alliance entre l'Autriche et les puissances maritimes, c'est-à-dire l'Angleterre, la Hollande et le Danemark et par là arriver à limiter l'influence de Moscou. Ce serait possible uniquement quand la Pologne sera assez forte et protégée par des pactes solides et sûrs pour pouvoir s'opposer à la Russie. Il envisage d'organiser une opposition à l'intérieur de la République de Pologne contre l'influence russe et de convaincre le roi polonais Auguste II que dans son intérêt est de se libérer du joug de Moscou.

L'événement qui fait modifier les concepts de Stanislas est le traité de paix signé à Aix-la-Chapelle en 1748 qui a mis fin à la guerre de la Succession d'Autriche. Stanislas le voit comme un modèle de sagesse et de

désintéressement grâce à l'attitude du roi français qui a accepté de conclure la paix sans annexer de terres. C'est en se fondant sur l'esprit de ce traité qu'il médite un nouveau projet de paix pour l'Europe, exprimé dans ses autres textes pacifistes. La France, au moment où elle manifestait sa volonté de renoncer aux conquêtes, était selon lui en mesure de prendre la tutelle des autres Etats européens et de devenir leur modérateur et leur arbitre. Comme elle a atteint ses frontières naturelles et comme elle est arrivée au comble de sa puissance, elle pouvait désormais s'efforcer uniquement pour assurer son développement économique et sa prospérité intérieure. Non seulement elle n'a plus rien à désirer pour elle-même, mais elle seule est en mesure de juger les différends de tous les autres princes et d'empêcher le plus faible d'être la victime d'un agresseur trop puissant. Le développement du projet de paix de Stanislas est basé sur la distinction entre deux systèmes politiques: les républiques et les monarchies. Selon lui, les républiques ne cherchent aucune expansion, car le bien suprême réside à leurs yeux dans la liberté. Le fait d'entreprendre une guerre serait pour elle trop risqué ; elles pourraient devenir esclaves et donc perdre ce qui leur est le plus cher. Les monarchies, au contraire, se fondent sur le principe que leur prince est naturellement porté à la gloire et donc à la conquête, c'est-à-dire à la négation des libertés. Il en est ainsi pour la Russie, pour la Prusse et aussi pour la France, mais celle-ci constitue un cas particulier. Ayant atteint ses limites naturelles après le traité d'Aix-la-Chapelle, elle a abandonné toute volonté de conquête. Elle possède donc la force des monarchies et l'esprit de paix des républiques. La *sûreté suffisante* de la paix, c'est-à-dire le principe de fonctionnement de son projet de paix durable serait donc l'union républicaine des pays avec la France qui en prendrait la tête.

Les deux projets, quoique basés sur des principes différents, ont le même objectif, celui d'arriver à l'état de paix durable entre les pays européens. Les deux ont aussi mis l'accent sur la nécessité de changement du modèle de personnalité du monarque dont le devoir principal traditionnel était d'être héroïque et d'agrandir son territoire par voie de conquêtes. Ce trait féodal de la personnalité royale, ayant son origine dans la tradition chevaleresque, est maintenant traité d'anachronique. Le nouveau modèle exige du souverain de nouveaux objectifs: veiller à la prospérité de ses sujets, respecter les lois et les sentences du tribunal, récompenser les mérites et punir raisonnablement les crimes, veiller au développement du commerce et à l'état financier du pays.

Malheureusement, il fallait attendre encore deux siècles pour que la vision de ces deux auteurs commence à se réaliser, pour que les sociétés

contemporaines comprennent que la stabilité politique est liée à la nature des régimes, à la protection des libertés publiques, à l'intervention des tribunaux d'arbitrage, enfin à une morale internationale respectueuse des frontières établis.

Фелікс Штейнбук

ТІЛЕСНО-МІМЕТИЧНИЙ ВИМІР АНТРОПОЛОГІЇ ФЕНОМЕНУ ДЗЕРКАЛА У ТЕКСТОВИХ СТРАТЕГІЯХ СУЧАСНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

The article deals with the anthropological peculiarities of the mirror phenomenon and the nature of its functioning in the textual strategies of contemporary literature in the corporal-mimetic aspect.

Проблематика розуміння людини, попри свій одвічний характер, не втрачає *актуальності*, а, навпаки, з бігом часу провокує постання все нових та нових надзвичайно гострих та болючих питань. Не залишається осторонь від цього процесу поряд із філософією, психологією, соціологією тощо і літературознавство [див., наприклад: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11 тощо], особливо виразно демонструючи таке зацікавлення в рамках постмодерністського дискурсу.

Разом з тим звернення до антропологічної проблематики відбувається у спосіб дещо відмінний від традиційної парадигми літературних розвідок, оскільки сучасні художні тексти у відчутний спосіб концентрують свою увагу на тих аспектах, що передусім є пов'язаними із тілесним началом та за посередництвом механізму мімесису репрезентуються на рівні літературних пошуків та експериментів.

Проте через неможливість в межах окремої статті висвітлити повні досить розгалужене тілесно-міметичне підґрунтя текстових стратегій сучасної літератури ми ставимо за *мету* розглянути окреслене коло питань через дослідження особливостей антропології феномену дзеркала в творах сучасної постмодерністської літератури.

Отже, романи, які ми обрали об'єктом нашого дослідження, написано різними авторами, що належать до різних національних літератур, а, до того ж, ці романи присвячено різним темам, та однак в кожному з них, хоч в декількох епізодах, а все ж таки згадується, власне, дзеркало.

Інколи ці згадки виглядають начебто цілком природно, як, наприклад, тоді, коли одна з головних героїнь роману Юрія Андруховича „Дванадцять обручів”, Рома Воронич „котрогось ранку <...> ніби отямилася зі сну і, дивлячись на себе у дзеркало, подумала так: »Мені двадцять вісім років. У мене поганий колір шкіри. Життя закінчилося» [12, с. 87]. Або тоді, коли про іншу головну героїню – героїню роману Мілорада Павича „Последняя любовь в Константинополе”, Єрисену Тенецьку – ми дізнаємося, що, „как и все молоденькие девушки, она была уверена, что всё самое важное написано в зеркале” [13, с. 118]. Або навіть і тоді, коли головний герой роману Тадеуша Зубіньського „Odłot dzikich gęsi” Ян Джасмонт „kątem oka zobaczył swoją twarz w owalnym lustrze <...> Twarz niby maska, ze spłowiałego wosku, trudno uwierzyć, że jego” („бічним зором побачив своє обличчя в овальному дзеркалі <...> Обличчя, яке було схоже на маску зі стопленого воску, і через це не вірилося, що це є його власним обличчям”) [14, с. 8].

Не викликають сумнівів щодо їхньої побутової автентичності згадки про дзеркало і в тих епізодах, коли герої постають перед своїми відображеннями, перебуваючи у ванних кімнатах, як це, скажімо, діється з тією ж Ромою Воронич, що, опинившись у пансіонаті „Корчма *На Місяці*” та насолоджуючись можливістю користуватися водно-ванним раєм донесхочу, отримує чудову нагоду надивитися на себе, завдяки „вкрит[ому] легкою паволокою пари дзеркал[у]” [12, с. 112]. У подібну ситуацію потрапляє і головний герой роману Володимира Маканіна „Андеграунд, или Герой нашего времени” Петрович, який в певний момент, „случай не упустив <...> у Зинаиды помылся”, а потім „в таком вот замечательном настроении, неспешно вытираясь <...> глянул [на себе] в зеркало” [15, с. 413].

А, втім, попри ці звичні дрібнички, образ дзеркала виявляється причетним до введення до змісту творів дечого, безперечно, більш вагомішого та важливішого. Так, наприклад, після першого „побачення” із дзеркалом (ясна річ, в романі) Роми Воронич, внаслідок чого вона зробила невтішний висновок про те, що, мовляв, „життя закінчилося”, – „виявилось, що цього було достатньо <...> Достатньо,

щоб того ж вечора його (курс. Ю. А.) не стало” [12, с. 87]. „Його” – це старого й нелюбимого чоловіка пані Роми, який трагічно загинув того ж вечора, звільнивши у такий спосіб героїню з-під подружнього й свого особистого суворого ярма та ніби жертвовно давши їй можливість вільно влаштувати своє майбутнє.

Дещо інакше, але також важливу роль відіграє дзеркало і у випадку з Яном Джасмонтом. Йдеться, зокрема, про той епізод, коли герой дивиться на свою дружину Ружу, яка „stała przy ścianie, rogowym grzebieniem <...> rozczesywała włosy <...> Pokój <...> nade wszystko odorzał aromatem kobiety, jego kobiety” („стоїть біля стіни, роговим гребінцем <...> розчісує своє волосся <...> в кімнаті <...> надзвичайно сильно відчувається аромат жінки, його жінки”), і, бачачи „odbicie jej twarzy w owalnym lustrze” („відбиття її обличчя в овальному дзеркалі”), Джасмонт дуже гостро усвідомлює, „jak on kocha tę kobietę” („як несамовито він кохає цю жінку”) [14, с. 81].

Вже навіть із цих, наведених вище прикладів можна зробити висновок про те, що дзеркало, хоч воно традиційно і пов'язується із відображенням видимостей, тим не менш починає діяти ніби всупереч цим видимостям, а щонайголовніше – несподівано виявляє під видимістю сутність або ж навіть певну істину. Луї Марен так формулює цей парадокс: „Дзеркала наділено силою істинності завдяки точності властивого їм процесу репрезентації речей та людей” [16, с. 33]. Крім цього, дзеркальне відображення тіла, попри те, що воно сприймається як щось зовнішнє, як щось таке, що ми бачимо зі сторони, все рівно в своїй основі залишається якимось дивним поєднанням зовнішнього та внутрішнього [див., наприклад: 17, с. 107–108].

Думається, що не буде помилковим твердження, відповідно до якого саме ці парадоксальні і водночас фундаментальні якості дзеркала дозволяють використовувати даний феномен в літературних творах. Проте і цими важливими аспектами проблема не вичерпується, оскільки в тих же творах, які ми аналізували вище, є епізоди, що репрезентують феномен дзеркала у спосіб, в якому поєднуються і вже згадані властивості дзеркала, і властивості, на перший погляд, ще більш незвичні та парадоксальні.

Йдеться, зокрема, про те, що в іншому епізоді, коли героїня роману Зубіньського „Róża wstała” („Ружа піднялася”) і „poprawiła włosy” („додала ладу своєму волосся”), то „Jassmont poczuł się jej lustrem” („Джасмонт відчув себе її дзеркалом”) [14, с. 126].

Щось подібне діється і з героями роману Мілана Кундери „Бессмертие”, коли „в сотий раз всплывал в воспоминаниях [Рубенса, одного із головних героїв твору,] один и тот же образ: они [разом з іншою головною героїнею – Аньэс] были среди танцующих пар <...> Она смотрела мимо него, в пустоту. Словно, сосредоточенная лишь на себе, не хотела видеть ничего вокруг. Словно на расстоянии шага от неё был не он, а большое зеркало, в котором она наблюдала себя” [18, с. 325].

А, повертаючись до парадоксальних властивостей дзеркала, які даються взнаки на рівні образів героїв, наведемо ще один приклад, який є настільки ж показовим, наскільки ж й нібито перебіжним та випадковим. Петрович, головний герой роману В. Маканіна, розповідає про одну зі своїх знайомих жінок – Лесю Дмитрівну Воїнову, яка колись, за радянських часів, була активною діячкою профспілкового комітету певного великого та солідного „НИИ” (науково-дослідного інституту).

Натомість тепер, опинившись в статусі нікому не потрібної та підстаркуватої, бо вимушеної обставинами, пенсіонерки, Леся Дмитрівна намагається спокутувати колишні гріхи, що повисли на ній через оте давніше надгорливе виконання своїх громадських обов’язків. І ось першим, до кого Леся Дмитрівна завітала, був старий п’яничка, що отримав від профспілкового комітету „выговор, что ли. Премии лишили” [15, с. 221] його в старі недобрі часи чи ще щось – менше з тим.

Стариган, „открыв дверь, осердился <...> Лицо к лицу, старикашка осердился, даже распрямился (отражённо, как отражает зеркало, – он перенял лицом её же былую горделивость)” [там само]. Але і це ще не все. Виявляється справжньою жертвою в очах Лесі Дмитрівни був не старий чоловігя, що вже давно спився, а Петрович, власною персоною, тому що колишня профспілкова діячка „сообразила, что каются не обязательно перед тем, перед кем лично виновен. Не обязательно виниться перед тем, кого судил. Для униженности и чтобы избыть вину (и гордыню) каются можно перед любым вчерашним говном” [там само, с. 222], тобто, в даному випадку, перед Петровичем.

Наведемо й ще один більш ніж прикметний в окресленому контексті епізод із роману Мілана Кундери „Бессмертие” – епізод, в якому феномен дзеркала набуває вже й зовсім понадлюдського, в прямому й переносному сенсі, а відтак метафізичного виміру. Головний герой цього твору Рубенс, будучи черговий раз в Римі,

відвідав одну із тамтешніх картинних галерей і „надолго задержался в зале готических картин”, тому що „одна из них заворожила его. Это было »Распятие» [18, с. 350]. Однак це було, щонайменше, незвичне розп'яття: „на месте Иисуса он видел женщину, которую распяли. Как и Христос, она была обмотана вокруг бёдер белой тканью <...> А глаза были устремлены в бесконечную даль. Но Рубенс знал, что она смотрит не в бесконечную даль, а в огромное воображаемое зеркало, помещённое перед ней между небом и землёй <...> [и] видит в нём свой собственный образ, образ женщины на кресте с распостёртыми руками и обнажённой грудью. Она выставлена на обозрение толпе, необъятной, кричащей, звериной, и, возбуждённая, смотрит на себя вместе с нею” [там само, с. 351].

Отже, якщо спробувати накреслити умовну схему образного світу в наведених вище епізодах, то можна отримати щось подібне до наступного: один герой цілком природно стає дзеркалом для іншого героя (Ружа – Джасмонт, Аньєс – Рубенс); другий герой несподівано стає дзеркалом для іншого героя в той самий час, як останній наполегливо шукає таке дзеркало в особі ще іншого героя (старий п'яничка – Леся Дмитрівна – Петрович); і, нарешті, – герой, не маючи можливості знайти людину, яка добровільно чи з примусу погодилась би бути її дзеркалом, намагається створити його в трансцендентному вимірі, що обертається все ж таки на збірний образ натовпу, разом з яким цей образ дає змогу набагато краще та глибше побачити та зрозуміти самого себе.

Додамо до цих парадигматичних міркувань також сенс тих епізодів, де, завдяки феномену дзеркала, ставав можливим момент істини для героїв аналізованих творів, і з неодмінністю прийдемо, принаймні, до двох досить важливих висновків.

Перший з них можна було б сформулювати наступним чином: феномен дзеркала є обов'язковим елементом антропологічних виявів людини, через що він і знаходить своє відображення в літературній творчості.

Натомість другий висновок є похідним від першого і потребує додаткових уточнень, оскільки йдеться про те, що якщо це і справді є таким важливим для людини, то причини цього потрібно шукати передусім в людській, а, точніше, в тілесній природі людини.

Ідеї щодо глибинного змісту та фундаментальної тілесної основи феномену дзеркала ми знаходимо в роботах відомого французького філософа Жака Лакана. Не вдаючись до деталей, дозволимо собі

лише в редукованому вигляді окреслити концепцію Лакана, відповідно до якої людське „Я” виникає внаслідок споглядання дитиною свого та батьківського образів у дзеркалі, коли замість хаотичної картини тіла, яке до цього моменту складається нібито з окремих частин, що не є пов’язаними між собою („*membra disjecta*”), цей образ займає цілісний образ тіла – тіла дорослого, Іншого, того, кого можна побачити в дзеркалі. А відтак „Я” виникає в результаті ідентифікації дитиною себе з образом дорослого [19, с. 91].

Приймаючи концепцію Ж. Лакана у такому редукованому вигляді хоча б тому, що у нас немає підстав цю концепцію заперечувати, необхідно також вказати ще на одну, без перебільшення, онтологічну властивість, яка є притаманною феномену дзеркала. Йдеться про те, що дзеркальне відображення дозволяє нам не тільки ідентифікувати своє тіло – дане відображення спричинює подвоєння нашої присутності в світі.

Отже, віртуально-оптичне створює для мене чисте поле присутності, а відтак підтримує факт мого актуального існування, або, сказати б інакше, саме дзеркальний Інший, двійник, і дозволяє нам бути-присутніми-в-світі, бути актуальними [8, с. 46-47].

Принагідно зауважимо, що описаний ефект спрацьовує не лише у випадку із дзеркалом чи навіть із найближчим Іншим – в тому-то й справа, що з цього все тільки починається, а згодом набуває, далєбі, універсального кшталту, розповсюджуючись на все, що оточує людину, на-буття-людини-в-світі.

А відтак передусім ствердимо те, що можна вважати ще одним висновком із попередніх розвідок: ***ми не можемо опинитися у власному тілі без тіла Іншого.*** Тому дозволимо собі з цього приводу дещо розлогу, але важливу цитату від Моріса Мерло-Понті, який писав про те, що „як і всі інші технічні предмети та пристосування, як інструменти або знаки, дзеркало з’явилося у відкритому кругообігу між тілами, які бачать, та тілами, які кимсь бачаться. Воно виявляє та розширює метафізичну структуру нашої плоті. Дзеркало може постати тому, що Я є тим, хто бачить, і тим, кого бачать, оскільки існує своєрідна рефлексивність чуттєвого, а дзеркало виражає її та відтворює. Завдяки йому моє зовнішнє доповнюється, все найпотемніше, що у мене було, виявляється в цій подобі, в цьому плоскому та закритому в своїх межах суцтоту, яке вже вгадувалося в моєму відображенні в воді <...> Примара дзеркала витягає назовні мою плоть, а відтак те невидиме, що було і є в моєму тілі, відразу ж отримує можливість наділяти собою інші тіла,

які я бачу. З цього моменту моє тіло може містити в собі сегменти, які позичено у тіл інших людей так само, як моя субстанція може переходити в них: людина для людини виявляється дзеркалом. Саме ж дзеркало стає інструментом універсальної магії, який перетворює речі в зримі репрезентації, зримі репрезентації – в речі, мене – в іншого, а іншого – в мене” [20, с. 23].

Саме ця оборотність того, кого бачать, і того, хто бачить, якою ми, як ті, хто бачить, наділені ще перед тим, як бачити, і створює умови для появи дзеркала. Проте необхідно чітко усвідомлювати, що не дзеркало є первинним, а лише ця оборотність. Однак, якщо замислитися над тим, що Мерло-Понті повторює як магичне заклинання (той, кого бачать, обертається на того, хто бачить, а той, хто бачить, – на того, кого бачать), то неважко помітити в цій структурі оборотності момент зяяння, ту маленьку рухливу точку одночасної відсутності мене в Іншому та Іншого в мені.

Коментуючи цю очевидну суперечність, В. Подорога [8, с. 73-74] пише про те, що в розмислах Мерло-Понті не вистачає того, що вмикає сам механізм оборотності, тобто, на думку російського мисленика, – не вистачає певного виду початкової оптичної, зорової енергії. Натомість, виходячи з цього, можна зробити висновок, відповідно до якого „зяяння” в структурі оборотності є лише знаком бажання-дотику-Іншого [21, с. 459]. Але тоді зоровий акт розщеплюється і перестає бути лише дією ока, яке незворушно стежить за появою із моєї плоті – плоті Іншого, тому що для того, аби проявилася і моя власна плоть, я повинен прагнути плоті Іншого, а, отже, вони могли б стати взаємозамінними, тобто такими, що обертаються в одному оптичному акті, з тим, однак, уточненням, що все це аж ніяк не стосується лише елементарного зорового акту.

Це може стосуватися, зокрема, художнього дискурсу, в якому й відбувається те, про що йшлося вище. Зрештою, як безапеляційно формулює ще одна сучасна дослідниця, „образ – це завжди образ Іншого” [22, с. 94], і цю думку доводить зміст всіх тих творів, які ми обрали за об’єкт свого дослідження. А найцікавішим є, як нам здається, те, що подана щойно максима репрезентується на рівні конкретних текстів і окремими епізодами, і загальною стратегією щодо організації романного простору взагалі.

У першому випадку красномовним прикладом може служити епізод з роману Мілана Кундери „Бессмертие”, в якому йдеться про те, що Рубенс якось познайомився з „дівчиною D”. Остання виявилася

досить відвертою щодо своїх сексуальних видінь, після чого герой опиняється у несподіваній та дивній ситуації, суть якої полягала в тому, що „монолог D был зеркалом, в котором отражались все женщины, каких он познал, это была огромная энциклопедия, восьмитомный Ларусс эротических фантазий и фраз” [18, с. 303].

Що ж стосується другого випадку, то, наприклад, текстову стратегію роману С. Ануфрієва та П. Пепперштейна „Мифогенная любовь каст” визначає саме окреслена вище спроба. Так, суть сюжетної колізії цієї – на міру „Війни і миру” чи „Тихого Дону” – епопеї, однак епопеї іронічної, полягає в тому, що парторг досить великого заводу Володимир Петрович Дунаєв, будучи тяжко пораненим та контуженим ще на початку Великої Вітчизняної війни, весь цей період перебуває у стані важкої та глибокої коми, але при цьому йому надзвичайно реально ввижається його дивовижна участь у борні „с фашистской силой тёмною, с проклятою ордой”.

У такий, тобто казковий, спосіб Дунаєв героїчно рухається усіма хрестоматійними шляхами поразок та перемог і, врешті-решт, не лише здобуває перемогу над гітлерівською Німеччиною, а й навіть перетворюється у фіналі на „огненный столп Ду” [23, с. 471], образ якого недвозначно пародіює символ, що позначався в радянській ритуальній міфології, як „Вічний Вогонь Невідомому солдату”. Проте, коли Дунаєв виходить з цього нещоденного стану і повертається до реальності, то з’ясовується, що „сверкающий Координационный Центр, откуда велось управление его видениями, его бредом” [там само, с. 520], є нічим іншим, як звичайною дитячою кімнатою його онучки.

Прикметним у зв’язку з наведеним останнім прикладом нам видається той факт, що дана текстова стратегія не лише досить яскраво ілюструє реалізацію концепції Іншого на рівні конкретного твору, а й чи не дослівно описується Юлією Крістєвою в одній із її праць у контексті категорії відразливого, яку вона в цій роботі досліджує. Зокрема, видатна французька філософ пише про те, що „появу мене самого, об’єктів та знаків супроводжує логіка мімесису. Та коли я *шукаю* (себе), *гублю(сь)* або *насолюджуюсь* (курс. Ю. К.), то в цьому випадку моє „я” стає гетерогенним. Ця двозначність <...> обмежує оточуючий мене простір певним бунтарським протистоянням, внаслідок чого в цьому просторі з’являються знаки та об’єкти. Будучи закрученим у такий спосіб, переплетений, амбівалентний гетерогенний потік відділяє територію, яку я можу назвати своєю, оскільки Інший, що поселився в мені як alter ego, з відразою вказує мені на дану територію” [6, с. 46–47].

Будь-які додаткові коментарі з приводу наведеної цитації є, на наш погляд, надмірними, тому що Крістева, розглядаючи проблематику відразливого, вдається до концепту Іншого, а, отже, ще й з цієї сторони засвідчує актуальність та реальність Іншого аж ніяк не тільки у філософському чи споглядальному сенсі. „Інший є не пеклом, але і не раєм, – стверджує В. Подорога. – Інший є способом на присутність людини у світі, він створює горизонти речей, бажань, тіл – наших тіл та тіл інших” [24, с. 44]. Інший, за виразом Дельоза, уможливає здатність сприймати та бути сприйнятим [там само].

І в такій перспективі ми отримуємо право говорити про аналізовану вище структуру оборотності не лише в інтровертному варіанті, а й у варіанті екстравертному, що описує кореляцію між будь-якими тілами не лише всередині дискурсу, або вужче – в тексті, а також між тим, що відбувається в тексті твору, і тим, хто цей текст сприймає. Адаже саме на основі текстів – в широкому розумінні, тобто не тільки текстів літературних, а й текстів культури – і будується, власне кажучи, як відношення до себе, так і відношення до іншого.

В останньому випадку, зрештою, може йтися і про відношення до Іншого, який у постструктуралістській версії є всім тим, чим є ми, незалежно від того, що ми думаємо самі про себе та про інших, бо Інший в даному контексті є законом, сукупністю правил, що дозволяють, з одного боку, вступати в символічний порядок культури, а, з іншого, – отримувати право на користування її символами [там само, с. 46].

Цікаво, що на рівні літературного тексту всі ці складні філософсько-антропологічні міркування реалізуються напрочуд просто і без будь-яких найменших проблем щодо розуміння відповідних епізодів. Так, в романі Юрія Андруховича в той момент, коли Рома Воронич опиняється вдруге (звісна річ, у творі) у ванній кімнаті вже згаданого вище пансіонату „Корчма *На Місяці*”, вона, без перебільшення, робить екзистенціальний висновок-вибір, відповідно до якого через те, що бідна жінка „стільки років прожила в невпевненості, [їй] нині залишалося впевнено брати все, що залишалося” [12, с. 113]. Але для нас найважливішим є не стільки цей життєво-стверджувальний вердикт, скільки своєрідна печатка на ньому у вигляді риторичного питання і того, що сталося після.

„Чому визначальні для нас істини приходять так пізно?” – саме так було сформульовано згадане питання, після чого аж ніяк не філософ пані Рома „скривилася <...> до дзеркала і, звісно, показала самій собі

язика”, до того ж ще й „слухно визначи[вши]” характер своєї тілесної реакції: „Це телевізійне” [там само].

В цьому невеличкому і начебто випадковому уривку репрезентовано практично майже весь спектр тієї проблематики, про яку йшлося вище. Зокрема, згадка про невпевненість героїні засвідчує неможливість для неї до якогось моменту усвідомити саму себе, оскільки старий та суворий Воронич, а потім пружний, але здебільшого відсутній Пепа були весь цей час, хоч і іншими, але чужими. А відтак ані її перший чоловік, ані другий так і не стали Іншим. Це Карл-Йозеф Цумбруннен виявився для пані Роми Іншим.

Про слухність наших висновків свідчить, по-перше, увага пані Роми щодо „телевізійного”, бо телебачення – цей технічний в основі своєї феномен – вже за самою своєю суттю є очевидно спрямованим, хоч і на штучний, та все ж таки незаперечний зв'язок зі світом. Натомість, по-друге, сама героїня трішки згодом своєю поведінкою підтверджує, що той „язик”, який вона показала самій собі в дзеркалі, не був ані тільки дискурсивним, ані випадковим, бо передусім у відношеннях з тим, хто так багато для неї важив, тобто із Цумбрунненом, вона спромоглася перестати бути для нього „об'єктом”.

Однак і на цьому, безперечно, важливому етапі самостановлення пані Рома не зупиняється – навпроти, вона і надалі продовжує стверджуватися, поширюючи ту територію, де віднині вже вона цілком повноправно „створюватиме горизонти речей, бажань, тіл – наших тіл та тіл інших”. Зокрема, опинившись разом із чоловіком у пошуках криївки від буревію в гірському проваллі на незрозуміло для чого влаштованому тут автомобільному цвинтарі, вона – після пристрасних любовців із Артуром у нутрощах „крайсlera імперіала” – „цілком поважно сказала”: „Просто я перестала бути незграбною” [там само, с. 244], – що в її випадку означало, вочевидь, радикальне перевтілення. А у подальшому ця начебто майже нічим не підкріплена декларація отримала ще й реальне підтвердження: йдеться про те, що, коли Артура Пепу звинуватили у вбивстві Карла-Йозефа Цумбруннена, а серцевий напад, який саме в той момент стався з поетом, ледь не звів останнього до могили, то врятувала і репутацію, і свободу, і, що найголовніше, життя Артура Пепи власне пані Рома Воронич, тому що вона і справді „перестала бути незграбною”.

А відтак, повертаючись до екстравертного аспекту оборотності між Іншим та іншими, зазначимо наступне: з одного боку, оточуючий світ як Інший стає світом пані Роми тоді, коли героїня Андруховича вповні

використовує його коди, аби нарешті мати змогу ставити чоло цьому світові.

З іншого боку, натомість, ще яскравіше шукана оборотність між зовнішнім та внутрішнім, між текстом та світом, дається взнаки в романі українського письменника у зв'язку із тим, що твір закінчується навіть не традиційним епілогом, а, як назвав останню частину сам автор, „спробою автокоментаря”. В цій частині Юрій Андрухович розповідає історію створення роману і намагається пояснити, чому роман та його герої є саме такими, а не іншими.

Однак для нас більш важливим є не стільки зміст даного „автокоментаря”, скільки факт присутності у книзі чогось такого, що, безперечно, належить до позахудожньої реальності. Та, якщо порівняти цей, начебто несподіваний елемент у художньому творі Андруховича із прийомом, який використав Януш Вишневський у своєму романі „S@motność w Sieci”, де між епілогом та пост-епілогом автор подає майже на ста сторінках частину тих листів від реальних читачів його книги, які він отримав електронною поштою, наводить деякі зі своїх відповідей на ці листи і, до того ж, в окремій невеличкій частинці пояснює, чому він вирішив додати до завершення роману ще й отой пост-епілог, а також якщо згадати у контексті порівняння ще й роман Мілорада Павича „Последняя любовь в Константинополе”, із підзаголовку якого ми дізнаємося про те, що це не просто роман, а „Посібник з гадання”, – то тоді, врахувавши все це, просто не може залишитися жодних сумнівів, поперше, щодо невинності використання згаданих прийомів, а по-друге, щодо слушності наших висновків.

У відповідності до цих висновків та враховуючи останній аспект, який ми щойно проаналізували, необхідно ствердити наступне: можливість використання у творах сучасної літератури елементів позахудожньої реальності виникає через те, що, зокрема, у художньому дискурсі неодмінно та об'єктивно реалізується феномен Іншого, який (феномен) має надзвичайно багаті та різноманітні вияви, в тому числі і здатність до кореляції на перший погляд начебто далеких один від одного явищ, або, сказати б інакше, має здатність реалізувати стратегію „тотальної кореляції”, чи „кореляції усього з усім”. У свою чергу, окреслені властивості Іншого зумовлюються феноменом дзеркала, що постає на основі тілесності, функціонує за посередництвом механізму мімесису та має, поза усілякими сумнівами, антропологічний кшталт, як і згаданий вище феномен, який воно продукує.

Отже, підсумовуючи попередні розвідки, ми отримуємо змогу зазначити, що характер та спосіб організації різноманітних текстових стратегій у творах сучасної літератури суттєво залежать від антропологічних в своїй основі чинників та цілком логічно та природно як вписуються в засади тілесного міметизму, так і визначають ці засади, які ми, виходячи із актуальних уявлень, намагалися обґрунтувати в даній статті, що репрезентує результати більш докладних та глибших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. – М.: Институт философии РАН, 2000. – 326 с.
2. Бубер М. Я и ТЫ // М. Бубер. Два образа веры / Пер. с ивр. В.В. Рынкевича. – М.: Наука, 1995. – 347 с.
3. Булатов М. Антропологічні ідеї в історії української філософії. – В кн.: Філософія: Світ людини. Курс лекцій: Навч. посібник / В.Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. – К.: Либідь, 2004. – С. 61–78.
4. Головка Б. А. Філософська антропологія. – К.: Либідь, 1997. – 418 с.
5. Гуревич А. Я. История в человеческом измерении (Размышления медиевиста) // Новое литературное обозрение. – 2005. – № 75 (5). – С. 38–63.
6. Кристева Ю. Силы ужаса: Эссе об отращении / Пер. с фр. А. Костиковой. – Харьков: Ф-Пресс, ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2003. – 256 с.
7. Леви-Стросс К. Структурная антропология. – М.: Наука, 1983. – 467 с.
8. Подорога В. Феноменология тела. – М.: Ad Marginem, 1995. – 386 с.
9. Слотердайк П. Критика циничного разума / Пер. з нім. А. Богачова. – К.: Тандем, 2002. – 544 с.
10. Тимофеева О. Текст как воплощение плоти: к морфологии опыта Ж. Батая // Новое литературное обозрение. – 2005. – № 71. – С. 89-102.
11. Шеллер М. Философское мировоззрение; Человек и история; Положение человека в Космосе // Избранные произведения. – М.: Наука, 1994. – 532 с.
12. Андрухович Ю. Дванадцять обручів: Роман. – 2-е видання, виправлене та доповнене. – К.: Критика, 2004. – 336 с.
13. Павич М. Последняя любовь в Константинополе: Пособие по гаданию: Роман / Пер. с сербского Л. Савельевой. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 240 с.
14. Zubiński T. Odlot dzikich gęsi. – Warszawa: W. A. B., 2001. – 204 s.

15. Маканин В. Андеграунд, или Герой нашего времени. – М.: Вагриус, 1999. – 496 с.
16. Marin L. La parole mangée et autres essais theologico-politiques. – Paris: Meridiens Klincksieck, 1986. – 238 p.
17. Мерло-Понти М. Феноменология восприятия. – СПб.: Наука, 1999. – 348 с.
18. Кундера М. Бессмертие: Роман / Пер. с чеш. Н. Шульгиной. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 384 с.
19. Lacan J. Ecrits I. – Paris: Seuil, 1970. – 267 p.
20. Мерло-Понти М. Око и дух. – М.: Наука, 1992. – 389 с.
21. Sartre J.-P. L'Être et Neant. – Paris: Gallimard, 1972. – 648 p.
22. Жеребкина И. „Прочти мое желание...”. Постмодернизм. Психоанализ. Феминизм. – М.: Республика, 2000. – 296 с.
23. Пепперштейн П. Мифогенная любовь каст. Т. 2. – М.: Ad Marginem, 2002. – 540 с.
24. Подорога В. А. Словарь аналитической антропологии // Логос. – 1999. – № 2. – С. 27-73.
25. Wiśniewski J. L. S@motność w Sieci. Tryptyk. – Warszawa: Wydawnictwo Czarne „Prószyński i S-ka”, 2001. – 416 s.

II.

JĘZYKOZNAWSTWO

Bożena Cetnarowska

ON DEADJECTIVAL CONVERSION IN ENGLISH

Artykuł omawia proces konwersji w języku angielskim, nazywany także derywacją zerową. Opisane zostały dwa typy konwersji, w których podstawę stanowią przymiotniki: konwersja przymiotników w czasowniki (typ *dry* → *to dry*) oraz konwersja przymiotników w rzeczowniki (typ *empty* → *an empty*). Pokazano różnicę w ograniczeniach dotyczących obu rodzajów procesów.

1. Introduction

The aim of this article is to consider selected aspects of conversion in English. This phenomenon can be defined as “the change in the part of speech of a form without any overt affix marking the change” (Bauer 1988:241). It is labelled “zero-derivation” by some researchers (including Marchand 1969), who postulate the existence of a phonologically null affix (i.e. zero-affix). The recognition of a zero-affix is justified by the occurrence of an overt suffix whose attachment results in the same type of semantic and syntactic changes of derivational bases. This can be exemplified by the comparison of the pair *to drive* – *a driver* (where the noun results from the attachment of the suffix *-er*) and the pair *to cook* – *a cook* (where the noun can be analysed as resulting from the attachment of a phonologically null nominalizing suffix, i.e. $cook_V + \emptyset$).

The discussion below will focus on two types of conversion processes in which adjectives function as the input, namely conversion of adjectives into verbs and conversion of adjectives into nouns in English.

The outline of the paper is as follows. In section 2, a general overview of processes of conversion in English will be given. In section 3 some methods of identifying the direction of conversion will be mentioned. In

section 4 instances of adjective-to-verb conversion will be considered. Section 5 will be devoted to conversion of adjectives into nouns. Section 6 will deal with instances of recursive application of conversion processes. Conclusions will be offered in section 7.

2. Types of conversion processes in English

Let us consider some examples of conversion processes in English, given in (1-4) below. They involve a change of a major syntactic category of lexical items, namely conversion of verbs into nouns (in 1), conversion of nouns into verbs (in 2), conversion of adjectives into verbs (in 3) and conversion of adjectives into nouns (in 4).

- (1) *to drive – a drive*
to kick – a kick
to look – a look
to push – a push
- (2) *a bottle – to bottle*
a hammer – to hammer
a mother – to mother
water – to water
- (3) *clean – to clean*
dry – to dry
empty – to empty
narrow – to narrow
- (4) *blind – blinds*
comic – a comic
daily – a daily
facial – a facial
friendly – a friendly

Verb-to-noun conversion and noun-to-verb conversion represent the most productive types of conversion processes in English, while the change of adjectives into verbs or into nouns is less productive.

Even less common are cases when closed-system items (cf. Quirk et al. 1973:19) undergo conversion into open-class lexemes. For example, verbs can be zero-derived from prepositions (in 5), or from conjunctions (in 6). Auxiliary verbs, including modals, can be converted into nouns (in 7).

- (5) *down – to down*
up – to up
 (6) *but – to but*
 (7) *must – a must*

One can also come across cases when a whole phrase becomes a noun or an adjective, as in the examples below (quoted from Quirk et al. 1973:442):

- (8) a. Whenever I gamble, my horse is one of the *also-rans*.
 b. an *under-the-weather* feeling

Alternatively, a part of a lexeme can be converted into a noun, as in (9) (cf. Quirk et al. 1973:442)

- (9) Patriotisms, and any other *isms* you'd like to name.

Some authors (including Quirk et al. 1973) extend the notion of conversion to changes of secondary syntactic category. Thus, proper nouns may be reclassified as common nouns (e.g. *a Honda* 'a car manufactured by Honda'), countable nouns may be used as uncountable ones (e.g. *some inches of pencil*), or transitive verbs may be used intransitively (e.g. *Now it's time to eat*).

3. Identifying the direction of conversion

Linguists who study the phenomenon of conversion often grapple with the problem of how to identify the direction of the process. In the case of affixation processes, the recognition of the base and the derivative is relatively easy, due to the difference in the morphological complexity of the two items. The affixal derivative is longer than its derivational base, as is shown by the comparison of the verb *drive* and the noun *driver*, or the adjective *legal* and the verb *legalize*. In conversion pairs, however, such as the verb *drive* and the noun *drive*, both members are identical in form.

There have been several methods of finding the basic member of a conversion pair proposed in the literature on the subject (cf. Marchand 1964, Cetnarowska 1993, Plag 2003). Firstly, the basic conversion mate is usually attested in written sources much earlier than the derivative. This criterion may be of little help if both items occurred in written texts at (roughly) the same time. For instance, the lexeme *claim* was first attested in English in 1300, both in the nominal and verbal use.

Another criterion which can be employed to find the basic member of a conversion pair is that of semantic dependence. The meaning of the verb

to mother can be stated as ‘to take care of someone as a mother does’. Since the verb *to mother* is semantically dependent on the noun, it can be treated as the derived member of the conversion pair *a mother – to mother*.

Furthermore, a conversion mate can be regarded as derived when it shows more specific (and more restricted) meanings than the other conversion mate. In the pair *to convert – a convert*, the verb exhibits a wider range of meanings, since one can talk about currency being converted, a sofa converting into a bed, or people converting to another religion. The meaning of the noun *convert* is restricted to the latter domain, as it denotes a person who changes his or her denomination.

The derived member of the conversion pair is typically used less commonly than the basic member. The verb *to siren* ‘to signal by means of a siren’, attested in the sentence *The police sired the Porsche to a stop*, occurs less commonly than the basic conversion mate, namely the noun *siren*. Similarly, the denominal verb *to neighbour* is employed mainly in the participial form *neighbouring* and is less frequent than its conversion mate, the noun *neighbour*. Additionally, the derived conversion mates may exhibit stylistic restrictions on their occurrence. The verb *to hunger* is felt to be poetic or literary, in contrast to its nominal base *hunger*.

The primary member of the conversion pair may serve as an input to affixation processes more frequently than the derived member. In the pair *a hand – to hand*, the noun is the basic conversion mate. It gives rise to a number of affixal derivatives, including the adjectives *handy*, *(left-) handed*, or the noun *handful*. The verb *to hand* is not likely to form affixal derivatives such as **handive*, **bandal*, or **bandant* (though *handable* can be attested).

The study of the stress contours of conversion mates can also provide some clues as to the direction of conversion. Verbs zero-derived from nouns typically retain the stress pattern of their bases, e.g. *a parachute* and *to parachute* are both stressed on their initial syllable. Zero-derived deverbal nouns often contrast in their stress pattern with related verbs: while the verb *remake* is stressed on the final syllable, the noun *remake* carries the primary stress on the initial syllable.

Finally, it may be instructive to consider the range of meanings of conversion mates to identify the primary member of the pair. The sense groups listed in (10) are mentioned in Plag (1999:220) as typical of converted (denominal or deadjectival) verbs:

- (10). a. locative verbs ‘to put (in)to X’: *jail, bottle*
 b. ornative verbs ‘to provide with X’: *staff, label*

- c. causative verbs 'to make (more) X': *yellow, wet*
- d. resultative verbs 'to make into X': *bundle, cripple*
- e. inchoative verbs 'to become X': *cool, dry*
- f. performative verbs 'to perform X': *counterattack, campaign*
- g. simulative verbs 'to act like X': *chauffer, pelican*
- h. instrumental verbs 'to use X': *hammer, guitar*
- i. privative verbs 'to remove X': *bark, bone*
- j. stative verbs 'to be X': *hostess, father*

Deverbal nouns, on the other hand, exhibit the following meanings (cf. Marchand 1969:374 ff, Cetnarowska 1993:86 ff.):

- (11)
- a. single instance of a process: *answer, bark*
 - b. state, condition of being V-ed: *daze, defeat*
 - c. process or state as a general phenomenon: *desire, distrust*
 - e. result of V-ing: *bite, scratch*
 - f. object of V-ing: *buy, convert*
 - g. amount V-ed: *sip, swallow*
 - h. one who V-s: *bore, cheat*
 - i. something one can V with: *rattle, shave*
 - k. something which V-s: *drain, surprise*
 - l. place where one V-s or can V: *hunt, run*
 - m. period of V-ing: *freeze, nap*
 - n. range or extent of V-ing: *drop, jump*

Let us consider the conversion pairs *a stone – to stone* and *discharge – to discharge*. The verb *stone* denotes the activity of removing stones (*You must stone the cherries first*) or attacking with stones (*The women were stoned to death*). Consequently, it exhibits senses characteristic of converted verbs. The noun *discharge* can occur in the sense of 'action of sending something/somebody out' (*the day of discharge from hospital*) or 'substance that has come out of somewhere' (*My puppy has yellowish discharge from the eyes*). Such senses are typical of deverbal nouns. Consequently, the noun *stone* behaves as the primary member of the conversion pair *a stone – to stone* whereas the noun *discharge* shows the semantics of the deverbal derivative.

4. Adjectives converted into verbs

Deadjectival zero-derived verbs in English tend to be transitive and exhibit the causative sense 'to make (more) X', e.g. *to blind* 'to make blind, to make unable to see' (*I was blinded by the light*), or *to dirty* 'to make (more) dirty' (*Their once colourful clothes were dirtied with mud*). Examples of common

transitive verbs zero-derived from adjectives in English are provided in (12), following Marchand (1969:371):

- (12) *bare, better, black, blind, blunt, busy, calm, clean, clear, cool, corrupt, dim, dirty, dry, dull, empty, even, foul, gentle, hollow out, humble, loose, lower, narrow, numb, open, perfect, ready, right, slow (down), smooth, sober, spruce (up), still, tame, tense, thin (out), tidy.*

Intransitive converted verbs, paraphrasable as ‘to become X’ are less numerous in English. A selection of them is given in (13) (cf. Marchand 1969:371):

- (13) *clear, dim, empty, faint, gray, idle, mellow, narrow, open, pale, slow, sober (up), supple (up), tense, thin.*

As is exemplified in (14), some deadjectival verbs are used both transitively and intransitively:

- (14) a. Women *narrow* the wage gap as men’s earnings shrink. (transitive verb)
b. The income gap has *narrowed* during the past twenty years.

The perfectivizing particle (e.g. *up, down, out*) may accompany the converted transitive or intransitive verb to denote the achievement of the result state, as in (15):

- (15) a. You’d better *slow down*.
b. I need time to *sober up* before going home.
c. Scotland’s young binge drinkers need to *wise up*.
d. I want to know if layers can *thin out* my hair.

The group of deadjectival converted verbs is much smaller than the class of nouns converted into verbs. Many converted verbs of deadjectival origin have become obsolete over time, e.g. *certain, hardy, hasty, honest, rich, weak, wide* (see Marchand 1969:371 for more examples).

Plag (1999:222) identifies the following deadjectival verbs as 20th century neologisms attested in the *Oxford English Dictionary* (henceforth abbreviated as *OED*):

- (16) *born, camp, cruel, dual, filthy, hip, lethal, main, multiple, phoney, polychrome, premature, pretty, romantic, rustproof, skinny, young.*

Illustrative examples of their verbal usage (including the gerundive usage) are provided below (mainly from Google searches):

- (17) a. The tides of welfare legislation flow and ebb with the aging and *younging* of electorates.
 b. *Prematuring* and Other Potato Troubles
 c. Laser heating and evaporation of glass and glass-*borning* materials
 d. This first novel by Paul Estaver is no sitcom with a *phoneyed-up* representative cast and an agenda of must-cover events.
 e. It does not mention about the paintball markers and we know it is not a *lethalled* barrel and it cannot explode.

As there are only 17 converted deadjectival verbs among 488 innovative verbs attested in the OED, Plag (1999) concludes that adjective-to-verb conversion is on the decline in English.

One reason for the infrequency of converted verbs is undoubtedly the greater productivity of verb-forming suffixes which can be added to adjectives, such as *-ify*, *-ate*, *-ize*. For instance, there are no verbs **to dental*, **to palatal*, **to velar* in the terminology of phonology since the institutionalized verbs in question terminate in *-ize*, e.g. *to dentalize*, *to palatalize*, *to velarize*. In other words, the hypothetical verb **to velar* is blocked by the existing suffixal derivative *to velarize*, where blocking can be defined as “the non-existence of a form due to the existence of a synonymous competing form” (Plag 1999:50). The potential deadjectival verbs **to false* and **to pure* are blocked by *-ify* derivatives, i.e. *falsify* and *purify*. The verbs *activate* and *domesticate* (which end in the suffix *-ate*) prevent the occurrence of the converted verbs **to active* and **to domestic*. Parallel suffixal and affixless verbs derived from the same adjectival base are predicted to occur when they show distinct meanings, e.g. *to clear* ‘to remove something that is unwanted’ (*Soldiers cleared the main roads*) vs. *to clarify* ‘to make something easier to understand’ (*Can you clarify the meaning of this word?*). However, Plag (1999) has come across the following (roughly) synonymous formations in the OED:

- (18) *to black* – *to blacken*
to dual – *to dualize*
to pretty – *to prettify*
to romantic – *to romanticize*

This shows that blocking of synonymous items can be occasionally suspended, especially in the case of innovative derivatives, exemplified in (19).

- (19) a. *to dualize* F-11, G-11, F-10 roads
 b. campaign continues for *dualling* of A1 Road
 c. You need to *pretty up* the house.
 d. *prettified* and attractive computer mice

Although the prefix *en-/em-* and the suffix *-en* are recognized as currently unproductive in Plag (1999), some of the obsolete deadjectival converted verbs may have died out due to the occurrence of suffixal, prefixal or prefixal-suffixal rival formations with those formatives:

- (20) adj. *bright* – *to embrighten* (obs. *to bright*)
 adj. *rich* – *to enrich* (obs. *to rich*)
 adj. *short* – *to shorten* (obs. *to short*)
 adj. *weak* – *to weaken* (obs. *to weak*)

A question could be asked if any semantic or morphological classes of adjectives are prohibited from undergoing conversion into verbs. Gussmann (1987), in agreement with Marchand (1969), remarks that morphologically complex adjectives generally do not convert into verbs. Counterexamples to this generalization are rare but possible. This is shown by the institutionalized verbs given in (21) (cf. Marchand 1969:371)

- (21) a. *to bloody*, *to dirty*, *to muddy* (the suffix *-y*)
 b. *to fireproof*, *to soundproof*, *to waterproof* (the combining element *-proof*)

as well as by 20th century verb neologisms attested in the *OED* by Plag (1999: 222):

- (22) *to filthy* (the suffix *-y*), *to partial* (the suffix *-al*), *to polychrome* (the prefix *poly-*), *to premature* (the prefix *pre-*), *to romantic* (the suffix *-ic*), *to rustproof* (the combining element *-proof*), *to skinny* (the suffix *-y*).

The avoidance of suffixed adjectives as bases for converted verbs has a rational explanation. As observed in Marchand (1969: 372), suffixes are categorizers. In other words, they help the speaker to identify the syntactic category of the whole lexeme. For instance, English words terminating in *-ive* or *-ous* are typically adjectives, those ending in *-ify* or *-ize* are verbs while the occurrence of the word-final suffix *-ness* or *-ity* signals the status of the word as a noun. Conversion of such suffixed lexemes would result in the loss of such part-of-speech predictions. Therefore, morphologically complex words are not preferable bases for adjective-to-verb conversion, noun-to-verb conversion, or verb-to-noun conversion.

5. Adjective-to-noun conversion

The constraint against selection of derived lexemes as input to conversion does not seem to operate in the case of adjective-to-noun conversion.

As was shown in (4) in section 2 and is further illustrated in (23) below, adjectives which undergo conversion into nouns are frequently denominal or deverbal.

- (23) *adhere* (v.) – *adhesive* (adj.) – *adhesive* (n.) ‘a substance that makes objects stick together’
explode (v.) – *explosive* (adj.) – *explosive* (n.) ‘a substance that can explode’
face (n.) – *facial* (adj.) – *facial* (n.) ‘a treatment for the face, usually consisting of a massage and the application of cosmetic creams’
friend (n.) – *friendly* (adj.) – *friendly* (n.) ‘a friendly match’
hope (n.) – *hopeful* (adj.) – *hopeful* (n.) ‘a hopeful candidate’
perish (v.) – *perishable* (adj.) – *perishables* (n.) ‘food that will go bad quickly’
vary (v.) – *variable* (adj.) – *variable* (n.) ‘an attribute which may change its value’
week (n.) – *weekly* (adj.) – *weekly* (n.) ‘a weekly magazine’

Even if the adjectives which become the input to conversion are not obviously denominal or deverbal (as in the case of morphologically complex words borrowed from Latin, e.g. *fugitive*), they can terminate in adjective-forming suffixes, e.g. *-ic*, *-ive*, *-ist*, *-ian*, *-ful*, *-ese*, *-ible/-able*, *-ly* or *-al*. Examples of various types of morphologically complex adjectives undergoing conversion into nouns are provided in (24). They can be roughly paraphrased as ‘a person or thing that shows the property of being X’, e.g. *a radical* ‘a person who has radical political views (and calls for a serious political or social change)’, *a superior* ‘someone who is superior in rank’.

- (24) a. *fugitive, laxative, demonstrative*
 b. *capitalist, socialist, imperialist*
 c. *adolescent, protestant*
 d. *American, Anglican, Australian, Christian,*
 e. *Catholic, narcotic,*
 f. *Chinese, Japanese, Portuguese*
 g. *radical, musical, homosexual, national*
 h. *paranoid, superior*

It goes without saying that morphologically simple adjectives can also produce zero-derived nouns, as in (25). Such converted nouns may exhibit polysemy, or may be treated as semantically underspecified, as is shown for the lexeme *slow*.

- (25) *bitter* (adj.) – *bitter* (n.) ‘dark beer with a bitter taste’
black (adj.) – *Black* (n.) ‘an African American’
calm (adj.) – *calm* (n.) ‘a period or state when everything is calm’

- cool* (adj.) – *cool* (n.) ‘that which is cool’
empty (adj.) – *empty* (n.) ‘an empty container’
red (adj.) – *Red* (n.) ‘a communist’
slow (adj.) – *slow* (n.) ‘a slow train; a slow-paced horse; a slow-going person; a slow tune’
wet (adj.) – *wet* (n.) ‘moisture; liquid or moist substance’

Let us note that Marchand (1969) does not identify adjective-to-noun conversion as a subtype of zero-derivation in English. This is because he regards the nominal use of the lexemes given in (24) and (25) as a case of ellipsis of the head noun in an adjective+noun phrase, i.e. *bitter* (*beer*), *Chinese* (*language*), *American* (*national*), *weekly* (*magazine*), *slow* (*train*). For Marchand (1969) this is a syntactic process, not a word-forming operation.

However, there is yet another phenomenon in English which is a better candidate for a syntactic category-changing process. This is the nominal usage of adjectives preceded by the definite article, as in (26):

- (26) a. *The rich* do not understand *the poor*.
 b. *The homeless* need help.
 c. *The poorest* were the most honest.
 d. *The unemployed* staged a peaceful protest.
 e. A distinction must be made between vagrant beggars and *the truly homeless*.
 f. *The very poor* need more help than charity alone.

In (26), the adjective temporarily “takes over” the function of the ellipted head noun *people*. The temporariness of this change may be underlined by the presence of the inflectional endings typical of adjectives, e.g. the marker of the comparative or the superlative degree, or the occurrence of adverbial modifiers, such as *very*, or *truly*. Quirk et al. (1972:1010) refer to this phenomenon as “partial conversion” since in spite of performing the role of a noun in a sentence the adjective does not lose its adjectival properties, such as the choice of modifiers or inflectional endings.

The lexemes *a hopeful*, *a facial* or *an empty* represent, in contrast, “full” (i.e. lexical) conversion. They show the inflectional properties of nouns as they can occur with the plural ending –s, e.g. empties, Blacks, hopefuls. They can be premodified by numerals, determiners or adjectives, e.g. *the next hopeful*, *another facial*, *three empties*. The change of the category (from adjective to noun) is complete (cf. Huddleston 1984:325 ff.).

6. Recursive conversion

It is interesting to compare the following instances of converted nouns, attested in the *OED*:

- (27) a. The floor of the staircase was covered with *wet* and slime.
 b. As the *dry* progressed and the heat remained constant, they stopped breeding.
 c. A cupboard stood open full of *empties*.
 d. There is a daily *slow*, stopping at all stations between Damascus and Deraa.
- (28) a. Rachel was going on to tell Jane to give her hair a *tidy*.
 b. Give it a *clean* before returning it.
 c. Soft, dry towelling that gives you a good, clean *dry* every single time.
 d. She gave one *smooth* to her hair, and finally let in her visitor.

The nouns italicised in (27) can be roughly paraphrased as ‘something (an object or an abstract notion) which shows the property of being X’, e.g. *the dry* ‘the dry season’, *slow* ‘a slow train’. As was shown in section 5, this is the general meaning characteristic of adjectives converted into nouns.

The nouns italicised in (28), on the other hand, call for the paraphrase ‘an act of V-ing; a single instance of a process’. This sense group was identified in section 3 as typical of nouns zero-derived from verbs, such as *a kick, a push, a shove*. Moreover, the nouns *clean, dry, tidy* and *smooth* occur in (28) in the syntactic frame indicative of deverbal zero-derived nouns, namely they are a part of complex predicates, such as *give it a clean*. Complex predicates consist of a semantically ‘light’ (or underspecified) verb and a deverbal noun, e.g. *have a walk, take a look, give a shout, give someone a smile, do a jump*. As is shown in Cetnarowska (1993), they form a context in which innovative zero-derived deverbal verbs are very likely to occur. Such innovative products of verb-to-noun conversion can also follow the verb *need*, or complete the phrase *go for*, as exemplified in (29).

- (29) a. Those plates need a *dry*.
 b. The room needs a good *clean* now.
 c. I went for a quick wash and *tidy-up*.

The zero-derived nouns italicised in (28) and (29), e.g. *a dry* and *a clean*, represent thus a relatively rare phenomenon in English, namely the recursive application of conversion processes. The adjectives *dry* and *clean* are first converted into verbs which exhibit the meaning ‘to make sb/sth X’

or 'to become X'. Then the deadjectival verbs undergo conversion into nouns which denote single instances of an action or a process.

7. Conclusion

The present paper considered the phenomenon of conversion in English focusing on two types in which the input is an adjective: adjective-to-verb conversion and adjective-to-noun conversion. It was shown that these two types of processes exhibit distinct restrictions. Conversion of adjectives into verbs is unlikely to occur when the adjective is morphologically complex. Conversion of adjectives into nouns, on the other hand, is common with adjectival bases which terminate in suffixes such as *-ive*, *-ic*, *-al*, *-ant* etc. Moreover, while the status of adjective-to-verb conversion as a word-forming process is uncontroversial, the lexical status of adjective-to-verb conversion is put into question by some researchers (including Marchand 1969), who view it as a syntactic operation of deleting the head noun in a phrase consisting of an adjectival modifier and a head noun.

Bibliography

- Bauer, Laurie. (1988). *Introducing Linguistic Morphology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Cetnarowska, Bożena. (1993). *The Syntax, Semantics and Derivation of Bare Nominalisations in English*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gussmann, Edmund. (1987). 'The lexicon of English de-adjectival verbs'. In: Gussmann, Edmund (ed.) *Rules and the Lexicon. Studies in Word-Formation*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 79–101.
- Huddleston, Rodney. (1984). *Introduction to the Grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marchand, Hans. (1964). 'A set of criteria for the establishing of derivational relations between words unmarked by derivational morphemes'. *Indogermanische Forschungen* 69, 10–19.
- Marchand, Hans. (1969). *The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation*. 2nd edition. München: CH Beck.
- OED = Oxford English Dictionary (2nd ed.) on Compact Disc. (1994). Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech and Jan Svartvik (eds.). (1972). *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.

- Quirk, Randolph, and Sidney Greenbaum (eds.). (1973). *A University Grammar of English*. London: Longman.
- Plag, Ingo. (1999). *Morphological Productivity. Structural Constraints in English Derivation*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Plag, Ingo. (2003). *Word-Formation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grzegorz Gwóźdź

TRANSLATION STUDIES, CULTURE AND TRANSLATION

Tłumaczenie słów kulturowych nigdy nie było i prawdopodobnie nigdy nie będzie łatwym zadaniem dla żadnego tłumacza. Wykorzystanie strategii tłumaczeniowych, ale także kategoryzacji owych słów pomaga w przekazaniu w języku docelowym skomplikowanych treści budujących dane słowo bądź wyrażenie kulturowe. Poniżej artykuł jest tekstem ukazującym sposób, w jaki pojęcie kultury wdzierając się do przekładoznawstwa znalazło w nim swoje trwałe miejsce, jednocześnie stając się nowym fundamentem oraz punktem wyjścia dla współczesnych badań przekładoznawczych.

As David Katan¹ reports, by 1952, Alfred Louis Kroeber and Clyde Kluckhohn both American anthropologists, had compiled a list of 164 definitions of culture and brought forward the 165th of their own which states that

Culture consists of patterns, explicit and implicit of and for behaviour acquired and transmitted by symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiment in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values. Culture systems may, on the one hand, be considered as products of action, on the other hand, as conditioning elements of future action².

In order to simplify this anthropological standpoint Newmark's language-oriented approach should be of help. In his Textbook of

¹ Katan, David: *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St Jerome Publishing. 1999. P. 16.

² Kroeber, A. L. and Kluckhohn, C: *Cultures: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Harvard University. Peabody Museum Papers Vol. 47, no. 1. 1952. P. 181.

Translation, Newmark defines culture “as the way of life and its manifestations that are peculiar to a community that uses a particular language as its means of expression”³. The thing that strikes me most about these two definitions is that the former makes no reference to language, whereas the latter mentions language without providing any elaboration on the general and to some extent hazy concept of ‘life manifestations’.

If one were to formulate a definition of culture that would be of more help for Translation Studies, it would be advisable to blend the two already mentioned definitions since culture is extensively embedded in language and the other way around. In order to be relevant to Translation Studies, the concept of culture cannot be understood as advanced intellectual development as embodied by arts, but should be regarded as an aggregate knowledge, including “all socially conditioned aspects of human life”⁴ as it is viewed by the extensive Goodenough’s definition below:

As I see it, a society’s culture consists of whatever it is on has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves. Culture, being what people have to learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end product of learning: knowledge, in a most general, if relative, sense of the term. By this definition, we should note that culture is not a material phenomenon; it does not consist of things, people, behaviour, or emotions. It is rather an organization of these things. It is the forms of things that people have in mind, their models for perceiving, relating, and otherwise interpreting them. As such, the things people say and do, their social arrangements and events, are products or by-products of their culture as they apply it to the task of perceiving and dealing with their circumstances⁵.

In consequence, this total knowledge becomes a prerequisite for the translator, who apart from being proficient in both the SL and the TL must be also bicultural. Lefevere expresses the idea in the following way:

³ Newmark, Peter: *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall. 1998. P. 94.

⁴ Snell-Hornby, Mary: *Translation Studies. An integrated approach*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1995. P. 39.

⁵ Goodenough, Ward: *Cultural Anthropology and Linguistics*. [in:] Hymes, Dell. (ed), *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row: 1964. PP. 36–40.

Translators need to understand the position of the source text in the source literature and the source culture; without such knowledge they cannot cast around for the relevant analogies in the target literature and the target culture⁶.

To sum up, since linguistically oriented translation theories can no longer account for numerous translation phenomena, culturally oriented approaches naturally entered and became the integral part of the Translation Studies.

Claiming that a culture-oriented translation approach is an outcome of earlier attempts of connecting culture, language and behaviour, is stating the obvious. One of those, who made such connections was Malinowski who claimed that “language is essentially rooted in the reality of the culture [...] it cannot be explained without constant reference to these broader contexts of verbal utterance”⁷. Much earlier than Malinowski, this time, a language scholar, Humboldt regarded translation as “a tool for the broadening of the mind of both individuals and whole cultures”⁸. To Humboldt, language was not a static inventory of items but something dynamic. Moreover, Humboldt’s language is the articulation of both the culture and the speaker’s individuality, whose perception of the world is determined by language. Out of these thoughts a well-known hypothesis combining two principles, namely that language determines the way we think (linguistic determinism); and that the distinctions encoded in one language are not found in any other language (linguistic relativity), was proposed by the US linguist Edward Sapir and his pupil Benjamin Lee Whorf⁹. The view that the distinctions encoded in one language are not found in any other lead to the extreme point at which we speak of radical linguo-cultural relativism, which in turn leads to the concept of untranslatability. Although the concept of untranslatability is rather all past history now, there were some supporters of the idea, for instance Weisgerber or Humboldt (in an oscillating, creatively dialectic fashion). Baluk-Ulewiczowa goes even further

⁶ Lefevere, Andre: *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge. 1992. P. 92.

⁷ Malinowski, Bronislaw: *The Problem of Meaning in Primitive Languages*. [in:] *The Meaning of Meaning*, Supplement 1, Ogden, C. K. and Richards, I. A. (eds) London: Kegan Paul. 1923/1935. P. 305.

⁸ Humboldt, von Wilhelm: *The More Faithful, The More Divergent*, From the introduction to his translation of Aeschylus’ *Agamemnon* trans. by Douglas Robinson. 1816.

⁹ Crystal, David: *The Penguin Dictionary of Language*, London: Penguin Books. 1999. P. 297.

and introduces the concept of absolute untranslatability. According to Bałuk-Ulewiczowa,

absolute untranslatability occurs whenever a text is presented for translation the full comprehension of which by its source-language recipients requires the application of extra-textual subjective information or, more generally, extra-textual emotional experience which is inaccessible to the recipients of the target language for the translation. Ultimately absolute untranslatability involves irreconcilable differences of collective social identity between the group of recipients of the original text in its source language and the target group of recipients of the translation in the target language. These irreconcilable differences of recipients' communal identity create insurmountable, absolute, barriers preventing the full transfer of the original message in the translation – however good the linguistic quality of the translation¹⁰.

By 'extra-textual subjective information' Bałuk-Ulewiczowa means "those features of reception which are specific and exclusive to the whole of the particular group of original recipients"¹¹, and gives samples of Clark's successful renderings of Wyspiański's poetry, which still fail to transfer native cultural elements.

Table 1. The translation of Wyspiański's *Wesele* by Clark

| Wyspiański ¹² | Clark ¹³ |
|--|---|
| (Radczyni) Wyście sobie, a my sobie. Każden sobie rzepkę skrobie. (I, 4) | You have your ways, we have ours – up to each to use her powers! (p. 24) |
| hulaj dusza bez kontusza z animuszem, hulaj dusza! (II, p. 29) | Noble be – and life's a spree – so enjoy it thoroughly! (p. 107) |

The above-presented examples by Clark may as well be perceived as the proof of the fact that we cannot talk about absolute untranslatability. Of

¹⁰ Bałuk-Ulewiczowa, Teresa: Beyond cognisance: fields of absolute untranslatability. [in:] Kubiński, W. Kubińska, O. i Wolański Z. T. (eds) *Przekładając nieprzekładalne. Materiały z I międzynarodowej konferencji translologicznej*, Gdańsk – Elbląg: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. 2000. P. 173–182.

¹¹ *Ibid.*, P. 174.

¹² Wyspiański, Stanisław: *Wesele*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Ossolineum. 1973. P. 29.

¹³ Wyspiański, Stanisław: *The Wedding*. London: Oberon Books. 1998. P. 107.

course, a major concession on the side of the translator was made but Wyspiański has been translated into English after all. Thus, the radicalism of Bałuk-Ulewiczowa's opinion on absolute untranslatability could definitely be trimmed down by Wojtasiewicz's and Hejwowski's words. The former observes that each

allusion evokes associations intended by the author only in those recipients who understand it. Naturally, in the case of translations the probability of not understanding allusions increases greatly, as the recipients of the translation have much less erudition necessary to understand the original. Therefore the translator can usually explain the allusion to the recipients of the translation but he cannot translate it, in our understanding of the word, as his formulation will not be the equivalent of the original formulation, it will not evoke such associations in the recipients of the translation as those that arise in the recipients of the original¹⁴,

whereas the latter speaks of "the claim of 'untranslatability' which results from excessive and unrealistic expectations"¹⁵ and explains that it is unrealistic to expect, for instance, the Spanish to experience Joyce's works as the Irish do. As it has been already stated, the concept of untranslatability and linguistic relativity approach fail to be of central interest to most of translation theory.

One of the relatively new concepts, suggested by Hönig and Kussmaul 1984; Reiss and Vermeer 1984 and Holz-Mänttari 1984 is the concept comprising three approaches that are focused more on cultural rather than linguistic transfer. Additionally they perceive translation as an act of communication, they concentrate on the function of the TT and they regard the text as an integral part of the world. Although the three studies are of interrelated character, for the purpose of the present article, Vermeer's and Holz-Mänttari approaches will be outlined.

First of all, translation for Vermeer's theory is based on the function of the translated text; Vermeer's approach to text is not absolute. On the contrary, relevant to a particular situation, his approach is dynamic. Moreover, translation for Vermeer is both a cross-cultural transfer (that is why a translator should be at least bicultural) and a cross-cultural event

¹⁴ Wojtasiewicz, Olgiert: *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Warszawa: Tepis. [in:] Hejwowski, Krzysztof: *Translation: A Cognitive-Communicative Approach*, Olecko: Wszechnica Mazurska. 2004. PP. 128–129.

¹⁵ Hejwowski, Krzysztof: *Translation: A Cognitive-Communicative Approach*, Olecko: Wszechnica Mazurska. 2004. PP. 128–129.

(since translation happens between two languages). Furthermore, contrary to Höning and Kussmaul who focused on 'words-in-text,' Vermeer concentrates on 'text-in-situation. As to Holz-Mänttari's ideas, they differ with those of Vermeer on the approach to text, which she rejects and introduces the concept of *Botschaft*, of which the text is *Botschaftsträger*. Translation in turn is also perceived as an act of communication across cultural barriers with an emphasis on the translation recipient and its specific function¹⁶.

In the area of Translation Studies a more revolutionary in terms of culture approach was suggested by Toury who claims that "translations are facts of target cultures; on occasion facts of a special status, sometimes even constituting identifiable (sub)systems of their own, but of the target culture in any event"¹⁷. What is more, the status of a particular source text seems to be determined by the culture in which it [the ST] will change and function as a translation. The force being "the observation that something is 'missing' in the target culture which should have been there and which, luckily, already exists elsewhere"¹⁸.

As for the translation of culture-bound items it should be recollected that languages differ in what they must convey and in what they may convey, and that is why translations need some additional information as the grammatical pattern of a language determines those aspects of experience that must be expressed. This, in fact, could be one of the conclusions derived from Jakobson's three kinds of translation, which are known all too well.

In his essay *On Linguistic Aspects of Translation*, Jakobson¹⁹ provides the example of the word *death*. Since in Russian the word is feminine and that is why it is represented as a woman, whereas in German the word is masculine and that is why represented by a man, the cultural context of the translation must be taken into consideration. The above translation problem exemplified by Jakobson could be solved by even an inexperienced translator. Things get more complex when, using Catford's words "a situational feature, functionally relevant for the SL text, is completely

¹⁶ Snell-Hornby, Mary: *Translation Studies. An integrated approach*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 1988/1995. PP. 43–48.

¹⁷ Toury, Gideon: *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam / Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company. 1995. P. 29.

¹⁸ *Ibid.*, P. 27.

¹⁹ Jakobson, R. 1959. "On Linguistic Aspects of Translation," [in:] Venuti, L. *The Translation Studies Reader*, London and New York: Routledge: 2000. PP. 114–115.

absent from the culture of which the TL is a part²⁰. The situation gets more complex if you take Nida's view into consideration that

Since no two languages are identical either in meanings given to corresponding symbols, or in ways in which such symbols are arranged in phrases and sentences, it stands to reason that there can be no absolute correspondence between languages ... no fully exact translation ... the impact may be reasonably close to original but no identity in detail²¹.

The above quotations, especially the first one, describe what Catford called cultural untranslatability. The concept does not differ much from the concept of untranslatability that has already been discussed, except for that it is concentrated on cultural words exclusively. Perhaps the best way to solve the above problem would be to fall back on the premise that the problem of untranslatability is the problem of the extent to which a given cultural item is (un)translatable.

If we want to approach cultural items properly, we must first identify and then translate them. Newmark writes that "most 'cultural' words are easy to detect²²", and, after Nida, suggests the following categorization of such words.

Table 2. Newmark's categorization of cultural items

| CATEGORY | ILLUSTRATION |
|---|--|
| Ecology | Flora, fauna, winds, plains, hills: 'honeysuckle', 'downs', 'sirocco', 'tundra', etc. |
| Material culture (artefacts) | Food: 'zabaglione', 'sake', Kaiserschmarren Clothes: 'anorak', kanga (Africa), etc. Houses and towns: kampong, bourg, bourgade, etc. Transport: 'bike', 'rickshaw', 'Moulton', etc. |
| Social culture – work and leisure | ajah, amah, condottiere, biwa, etc. |
| Organizations, customs, activities, procedures, concepts | Political and administrative Religious: dharma, karma, 'temple' Artistic |
| Gestures and habits | 'Cock a snook', 'spitting' |

²⁰ Catford, J: A Linguistic Theory of Translation. London: Oxford University Press. 1965. P. 99.

²¹ Nida, Eugene: Towards a science of Translating, with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden: E.J. Brill. 1964.

²² Newmark, Peter: A Textbook of Translation. New York: Prentice Hall. 1988. P. 95.

In order to translate culture-bound items successfully, Katan²³ suggests the strategy of chunking. The term ‘chunking’ is derived from computing and refers to changing the size of a particular unit. A particular unit can be either chunked up or chunked down, which means that a unit is viewed from the specific towards the general perspective or, in the case of chunking down the reverse is true. The importance of chunking down is especially relevant to both understanding the semantic field of individual words and to finding equivalent frames in the target culture, in the case of which we speak of chunking sideways or laterally. The strategy of chunking has been discussed by Baker who proposes to find a more general word (chunking up) in order to handle the problem of non-equivalence or by Newmark, who suggests his cultural componential analysis²⁴.

According to Katan, the procedure of chunking can be applied to:

- culture-bound lexis,
- culture-bound behaviour,
- cultural orientation.

Having analyzed both Newmark’s and Vinay and Darbelnet’s approaches, Hejwowski proposes his own techniques to tackle the problems connected with translating culture-bound items:

1. Transfer without explanation.
2. Transfer with explanation.
3. Syntagmatic translation without explanation.
4. Syntagmatic translation with explanation.
5. Recognized equivalent.
6. Functional equivalent.
7. Hypernym.
8. Descriptive equivalent.
9. Omission²⁵.

Although culturally related, (the translation of) proper names may surely be regarded as a separate (translation) entity that is both intriguing (cf. Berezowski 2001)²⁶ and hard to deal with at the same time.

²³ Katan, David: *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St Jerome Publishing. 1999. P. 145.

²⁴ Newmark, Peter: *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall. 1988. P. 83.

²⁵ Hejwowski, Krzysztof: *Translation: A Cognitive-Communicative Approach*, Olecko: Wszechnica Mazurska. 2004. PP. 136–143.

²⁶ Berezowski, Leszek: *Articles and Proper Names*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. 2001.

Cultural markedness of proper names, domestication when recognized translation is non-existent, diversity or intentional use of proper names are only exemplary problems to overcome during the process of translation. In order to deal with the possible difficulties, translators are advised to follow various instructions, a good illustration being a quotation from Belczyk's *Poradnik tłumacza* on translation from English into Polish, in which he writes:

Ogólna i dość oczywista zasada głosi, że to, co ma już polską pisownię, powinno w takiej właśnie formie, usankcjonowanej tradycją, pojawić się w każdym tekście polskojęzycznym, a więc i w przekładzie. Natknąwszy się na nazwę własną, tłumacz ma zatem obowiązek w pierwszej kolejności zawsze ustalić, czy i w jakiej postaci funkcjonuje ona w języku polskim (bywa to oczywiście uciążliwe, szczególnie gdy chodzi o mniej znane nazwy egzotyczne – nie tylko miejsc, ale i np. ugrupowań politycznych), a jeśli tak, to bezwzględnie ją stosować²⁷.

Newmark writes that in translation “normally, people’s first and surnames are transferred, thus preserving their nationality, and assuming that their names have no connotations in the text” and enumerates some exceptions. As for names of objects, Newmark states that “they are normally transferred, often coupled with a classifier if the name is not likely to be known to the TL readership”²⁸. According to Newmark, in the case of geographical names translators should be up to date with the most recent sources and they should not invent new terms. Apart from that, he provides some tips on how to tackle puns, measures, weights, quantities and currencies.

Hejwowski in turn suggests that translators

- 1) may leave the foreign proper name intact (transfer):
 - a) without any explanations,
 - b) with a footnote or a gloss/classifier in the body of the text;
- 2) may slightly modify the foreign proper name, adjusting it to the spelling or grammar norms of the target language;
- 3) may transcribe the foreign proper name (in the case of significant orthographic differences between SL and TL);

²⁷ Belczyk, Arkadiusz: *Poradnik tłumacza z angielskiego na nasze*, Kraków: Wydawnictwo IDEA. 2002. P. 94.

²⁸ Newmark, Peter: *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall. 1988. P. 214.

- 4) may translate the foreign name:
 - a) replacing it with the recognized TL equivalent,
 - b) replacing it with an 'equivalent' invented for the purposes of the translation,
 - c) replacing it with a TL lexical item which is not a proper name (hypernym, description);
- 5) may replace the foreign proper name with a TL proper name that is not its equivalent (in any of the commonly accepted senses of the world);
- 6) may omit the foreign proper name (sometimes with the nearest context)²⁹.

Proper names understood as translation product and the fashion translators finally decide on a particular translation have been a subject of heated debates among readers (cf. the translation of names in the Polish versions of *The Lord of the Rings* by J. R. R. Tolkien). Certainly, the dilemma whether to retain, modify, translate literally or invent another name that would sound familiar in the TL culture will not be resolved here. Hagfors, an advocate of the first option writes as follows:

One of the great aspects of literature is that it not only entertains us, but also broadens our mind and our view of the world by providing us information about other cultures and times, other types of ideas and values than those that prevail in our own society. This applies to both literature for adults and children which is why children too should have the right to enjoy stories where references are translated in a logical, consistent way³⁰.

Proper names are also the concept that has been of interest to linguists, logicians and philosophers whose approaches, as yet, have not been unified. They were studied by such scholars as Mill (1943), Russel (1918), Wittgenstein (1953) or Dummett (1973).

It would seem that translating culture-bound items has never been and probably will never be an easy task to complete. The complexity and the legacy of the social and historical events, which shape particular cultures are sometimes hard to express even in the native language, let alone translation. Mediation between cultures, however, is one of the basic roles of the translator, who together with such tools as translation techniques, strategies and pretty rare, however not impossible direct contacts with the SL text

²⁹ Hejwowski, Krzysztof: *Translation: A Cognitive-Communicative Approach*, Olecko: Wszechnica Mazurska. 2004. PP. 155–156.

³⁰ Hagfors, I: The translation of culture-bound elements into Finnish in the post-war period. *Meta* vol. 48, nos 2003. 1–2, P. 125.

author, is able to do much more than do not do anything at all to make the foreign culture less obscure to the TL readership.

Bibliography

- Bałuk-Ulewiczowa, Teresa: Beyond cognisance: fields of absolute untranslatability, [in:] Kubiński, W. Kubińska, O. i Wolański Z. T. (eds) *Przekładając nieprzekładalne. Materiały z I międzynarodowej konferencji translologicznej*, Gdańsk–Elbląg: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2000. PP. 173–182.
- Belczyk, Arkadiusz: *Poradnik tłumacza z angielskiego na nasze*, Kraków: Wydawnictwo IDEA 2002.
- Berezowski, Leszek: *Articles and Proper Names*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2001.
- Catford, J: *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press 1965.
- Crystal, David: *The Penguin Dictionary of Language*, London: Penguin Books 1999.
- Dummett, Michael: *Philosophy of Language*, London: Duckworth 1973.
- Goodenough, Ward: *Cultural Anthropology and Linguistics*, [in:] Hymes, D. (ed), *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*, New York: Harper & Row 1964. PP. 36–40.
- Hagfors, I: The translation of culture-bound elements into Finnish in the post-war period. *Meta* vol. 48, nos 1–2 2003. PP. 115–127.
- Hejwowski, Krzysztof: *Translation: A Cognitive-Communicative Approach*. Olecko: Wszechnica Mazurska 2004.
- Holz-Mänttari, J: *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*, Helsinki: Suomalainen Tiedekatemia 1984.
- Humboldt, von Wilhelm: *The More Faithful, The More Divergent*, From the introduction to his translation of Aeschylus' Agamemnon trans. by Douglas Robinson 1816.
- Jakobson, Roman: *On Linguistic Aspects of Translation*, [in:] Venuti, L. *The Translation Studies Reader*, London and New York: Routledge 1999. PP. 114–115.
- Katan, David: *Translating Cultures. An Introduction for Translators, Interpreters and Mediators*. Manchester: St Jerome Publishing. 1999. P. 16.
- Kroeber, A. L. and Kluckhohn, C: *Cultures: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge: Harvard University. Peabody Museum Papers Vol. 47, no. 1. 1952. P. 181.
- Lefevere, Andre: *Translating Literature. The Modern Language Association of America*. New York 1992.

- Malinowski, Bronisław: *The Problem of Meaning in Primitive Languages*. [in:] *The Meaning of Meaning*, Supplement 1, Ogden, C. K. and Richards, I. A. (eds) London: Kegan Paul. 1923/1935. P. 305
- Mill, J: *A System of Logic*, London: Longman 1843.
- Newmark, Peter: *A Textbook of Translation*. New York: Prentice Hall 1988.
- Nida, Eugene: *Towards a science of Translating, with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: E.J. Brill 1964.
- Robinson, Douglas: *Western Translation Theory: From Herodotus to Nietzsche*. Manchester: St Jerome Press 1997.
- Russel, B: "Descriptions," [in:] Rosenberg, J. and Travis, Ch. (eds) *Readings in the Philosophy of Language*, Englewood Cliffs: Prentice Hall: 1918. PP. 166–175.
- Toury, Gideon: *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam / Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company 1995.
- Wittgenstein, Ludwig: *Philosophical Investigations*, New York: The MacMillan Company 1953.
- Wojtasiewicz, Olgier: *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Warszawa: Tępis 1957/1992.
- Wyspiański, Stanisław: *The Wedding*. London: Oberon Books 1998.
- Wyspiański, Stanisław: *Wesele*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Ossolineum 1973.

Zbigniew Kopeć

THE EXPLANATORY POWER OF ICONIC PRINCIPLES IN PEDAGOGICAL GRAMMAR: A COGNITIVE LINGUISTIC APPROACH

W artykule omówiona i wykazana zostaje stosowność zastosowania narzędzi językoznawstwa kognitywnego w nauczaniu języka obcego. Autor przybliży podstawowe założenia teorii kognitywnej i wykazuje ich szczególną relewancję w praktyce nauczania gramatyki. W ujęciu kognitywnym natura języka nie ma charakteru arbitralnego, lecz ujawnia się w postaci struktur semantycznie motywowanych. Pozwala to uzasadniać i wyjaśniać zjawiska składniowe za pomocą schematycznych zasad ikoniczności oraz metafory pojęciowej.

1. What is pedagogical grammar?

Pedagogical grammar may be regarded as a description of linguistic constructions aimed at the foreign language learner. Its purpose is to raise foreign language consciousness in the learning process, which cannot be accomplished by the rote learning of grammar rules. The “consciousness raising”¹ may be successfully achieved by offering: “explanations that are at once succinct, readily comprehensible, and intuitively plausible – as to why the foreign language should be as it is. Explanations constitute a powerful promoter of insight, and without insight, learning can scarcely progress beyond rote memorization”².

¹ Ellis, Rod. 2001. *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell.

² John R. Taylor. 2008. Some pedagogical implications of cognitive linguistics. In: Gitte Kristiansen. Michel Achard. Rene Dirven. Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibanez (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Applications of Cognitive Linguistics 9*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. 38.

Regrettably, Krashen and his acolytes may entertain some doubts on the matter at hand insofar as his theory of language acquisition seems to be the source of an unbridgeable gap between conscious learning and unconscious acquisition. The former “has only a very limited role to play. In fact, conscious learning will only come to fruition in those rare circumstances in which a learner has the time and the incentive to ‘focus on form.’ Crucially, it is claimed that the conscious application of a learned rule cannot cause learning to ‘turn into’ acquisition”³. And since pedagogical grammar relies on raising the learner’s consciousness of foreign language structures, its significance seems to disappear into thin air. Fortunately enough, his theoretical constructs have been questioned, specifically his claim that learning does not result in acquisition. Ellis⁴ provides plenty of empirical evidence for the learner’s “consciousness raising” by directing his attention to matters of form.

Cognitive Linguistics offers a promising basis for language instruction and pedagogical grammar in terms of “consciousness raising”, explanations, and providing motivations for linguistic constructions. First and foremost, language is not an independent and autonomous faculty, but an intrinsic part of cognition⁵. This means that pedagogical grammar has the potential to draw upon cognitive processing theories, such as, for instance, *dual coding theory*⁶, which holds that associating mental images with thought processing facilitates recall⁷. Secondly, there seems to be no mysterious innate language acquisition device or faculty:

Instead, acquisition is markedly influenced throughout early childhood and beyond by quantity and quality of input. Frequency of encounter is key – if a language user encounters a linguistic unit often enough, it eventually becomes a standard item in the learner’s linguistic inventory. Concomitant

³ John R. Taylor. 2008. 40.

⁴ Ellis, Rod. 2001. *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell.

⁵ Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.

⁶ Paivio, Alan. 1986. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.

⁷ Frank Boers and Seth Lindstromberg. 2006. Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation. In: Gitte Kristiansen. Michel Achard. Rene Dirven. Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibanez (eds.) *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives. Applications of Cognitive Linguistics 1*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

with such learning is the formation in the mind of an over-arching schema, which can be said to 'sanction' its instantiations⁸.

Thus pedagogical grammar becomes specifically usage-based and the frequency of particular grammatical constructions, instantiating schemas, has a considerable influence on language acquisition. Thirdly, language acquisition does not consist in acquiring vocabulary separately from grammar. Cognitive linguistics does away with the grammar-lexis dichotomy. "Lexicon and grammar form a gradation consisting solely in assemblies of symbolic structures"⁹. This gradation is a cline in the complexity of linguistic structures from simple lower-level structures, such as morphemes, to higher-level structures, such as texts. Fourthly, language is conceived as an ecological system in which meaningful linguistic constructions occupy ecological niches, or nodes in complex semantic networks. Their meanings are defined relative to proximate constructions and the system at large in such a way that the emergence of a new construction affects other constructions. The traditional distinction between ideal, 'dictionary' meaning and pragmatic meaning is a fallacy. "Put simply, words and other constructions in the mental lexicon carry many more associations (ranging from the culturally shared to the idiosyncratic) than earlier theory allowed"¹⁰. Fifthly, imaginative abilities, such as metaphor and metonymy, which are pervasive in everyday thought and language, play a special role in providing linguistic motivations for words and linguistic constructions. And finally, meaning is a matter of conceptualisation, that is, different speakers can construe a particular scene differently. Construals are operations that help select the appropriate structural possibility among various alternatives. In principle, construals very often differ across different languages and learners should be aware of such linguistic variations in construal. All the above-mentioned points are the areas of linguistic motivation to be exploited by language teachers.

2. Where there is motivation, there is explanation

The basic task of cognitive linguists is to search for linguistic motivations and explanations for form-meaning links in language:

⁸ Frank Boers and Seth Lindstromberg. 2006. 306.

⁹ Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: OUP. 5.

¹⁰ Frank Boers and Seth Lindstromberg. 2006. 307.

Any finding that portions of natural language are motivated rather than arbitrary should be taken as a cordial invitation for educational linguists to investigate the pedagogical potential of presenting linguistic phenomena as motivated in contexts of second or foreign language learning¹¹.

Advancing the idea that large portions of language are motivated and thus explainable is particularly beneficial for learners as it may improve comprehension, retention and recall, and enhance cultural awareness and positive affect.

According to Radden and Panther¹² (2004), a process of linguistic motivation involves 1) *meaning-meaning links*, 2) *form-form links*, and 3) *form-meaning links*. Langacker¹³ describes a symbolic structure of language as bipolar, that is, consisting of its semantic pole (conceptualisation equated with meaning) and phonological pole (form as not only sounds but also orthographic representations). Most of the cognitive linguistics research has focused on meaning-meaning relations, that is to say in Langacker's terms, on the semantic poles of symbolic assemblies. This includes studies of meaning extensions (polysemy) from a prototypical sense to less central or more peripheral senses of a linguistic construction via metaphor and metonymy or image-schemas. A good case in point is the study of highly polysemous prepositions by Tyler and Evans¹⁴, or the study of phrasal verb particles and its pedagogical implications in Rudzka-Ostyn¹⁵, where a particular particle does not have a single, fixed meaning, but rather an array of meanings related in principled ways to its prototypical sense. The acquisition of verb + particle constructions is enhanced by the realization that the choice of particle is motivated rather than arbitrary. Boers¹⁶ compares the senses of the near-synonyms *under* and *below*, using Langacker's terms of the trajector and the landmark. He starts with defining the prototypical meanings of these prepositions, showing that the core spatial sense of *under* involves contact between the trajector and the

¹¹ Frank Boers and Seth Lindstromberg. 2006. 309.

¹² Radden, Günter, and Klaus-Uwe Panther (eds.) 2004. Introduction: reflections on motivation. In: *Studies in Linguistic Motivation. Cognitive Linguistics Research 28*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

¹³ Langacker, Ronald W. 2008. 15.

¹⁴ Tyler, Andrea, and Vyvyan Evans. 2003. *The Semantics of English Prepositions: Spatial, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹⁵ Rudzka-Ostyn, Brygida. 2003. *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds. A Cognitive Approach*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

¹⁶ Boers, Frank. 1996. *Spatial Prepositions and Metaphor: A Cognitive Semantic Journey along the up-down and the front-back Dimensions*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

landmark while the core spatial sense of *below* indicates a relation of distance between the two. The contact image schema metaphor provides a basis for interpersonal relations, whereby these relations are conceived in terms of physical contact relations, for example:

- a) *Are you still in touch with any of your old school friends? No, Jane and I never kept in touch after college.*
- b) *I'm still in contact with her - we write a couple of times a year.*
- c) *There isn't enough contact between teachers and parents¹⁷.*

In consequence, “*under* is a likely candidate to describe hierarchical interpersonal relationships involving interaction (e.g. *She served under Clinton*), while *below* is not (e.g. **She served below Clinton**)¹⁸. Moreover, the above examples are coherent with the CONTROL IS UP; LACK OF CONTROL IS DOWN orientational metaphor (e.g. *He is under my control*)¹⁹. In fact, prepositions seem to function iconically (as examples of word-order iconicity governed by the more general principle of iconic proximity, which seems to be metaphorically motivated) in relator constructions, where “a relator can be defined as a free or bound morpheme that has basically two syntagmatic slots, or relata, in its semantic-syntactic structure, such that the relator defines a specific semantic-syntactic relation between the two relata”²⁰. I will discuss metaphorically motivated instances of iconicity below.

Furthermore, another type of fashionable cognitive semantics research has concentrated on idiomatic constructions, which have traditionally been considered as non-decomposable and semantically arbitrary. Contrary to the traditional view, cognitive linguists have approached idioms as instantiations of overarching conceptual metaphors or conceptual metonymies. In other respects, conceptual metaphor theory has also been applied to the analysis of conventional metaphorical linguistic expressions in a wide range of text genres of various specialised target domains, such as economics, medicine, politics, or architecture.

Form-form links seem to take us into uncharted territory where very little research has been carried out so far at the phonological poles of symbolic assemblies. The phenomena waiting to be inspected may include rhyme, alliteration, repetition, assonance and consonance. These phenomena motivate

¹⁷ <http://dictionary.cambridge.org>. Accessed: 5.4.10

¹⁸ Boers and Lindstromberg 2006. 310.

¹⁹ Kovecses, Zoltan. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford. OUP. 36.

²⁰ Van Langendonck, Willy. 2007. In: Dirk Geeraerts and Hubert Cuyckens (eds.) *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford. OUP. 411.

our precise lexical choice and preference for one lexical item over another in a great many of compound and multiword constructions, such as reduplications, for instance, *namby-pamby*, *helter-skelter*, *willy-nilly* (with assonance prevailing), *bow-wow*, which seems to be motivated both iconically (onomatopoeically) and phonologically, or *toy boy*, which is a good example of assonance and rhyme and consequently it is the rhyme that made it popular among language users. **Toy girl** would be rather boring by comparison. Other examples are primarily pertinent to the phenomenon of consonance, e.g. *publish or perish*, or are motivated by rhyme, as in *drunk as a skunk*²¹.

Form-meaning links pertain to relationships between the phonological and the semantic poles of symbolic assemblies. This is where iconicity along with its motivational force comes into play in its strongest form. In fact, iconicity is often contrasted with arbitrariness, in Peirce's terms, iconic is contrasted with symbolic²². Within the context of pedagogical grammar, and not only, these iconicity-driven motivations help provide answers to the questions of why certain linguistic constructions have a particular meaning or why certain meanings are conveyed by means of a particular form.

3. Iconic motivation

The last 30 years have seen a paradigm shift from the focus on arbitrary syntax to the focus on semantically motivated syntax. Dwight Bolinger²³ (1977) claims that even a slight change in a sentence will adjust the sentence's meaning. John Haiman²⁴ emphasizes the role of the iconicity of a sentence in 'diagramming' its meaning. Ronald Langacker²⁵ views grammar as "simply the structuring and symbolization of semantic content." Lakoff²⁶ points to the conceptual system underlying syntax, claiming that "regularities of linguistic form cannot be explained in formal terms alone."

²¹ Boers and Lindstromberg. 2006.

²² Van Langendonck, Willy. 2007. 394.

²³ Bolinger, Dwight. 1997. *Meaning and Form*. London: Longman.

²⁴ Haiman, John (ed). 1985. *Iconicity in Syntax*. (Typological Studies in Language 6) Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.

²⁵ Langacker, Ronald W. 1987. 12.

²⁶ Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago/London: University of Chicago Press. 138.

3.1. What is iconicity?

The evidence for semantically motivated syntax/form is also supported by an iconicity relationship between *form* and *real-world reference*, or between *form* and *meaning*. The notion of iconicity means that there is some similarity between a *form* of language and what it stands for. This is a very crude definition to begin with. In general, Van Langendonck²⁷ characterizes iconicity as “something in the form of a sign reflect[ing: ZK] something in the world (normally through a mental operation)”. But, as a matter of fact, iconicity should be reconsidered as a more refined and direct relationship between *form* and *meaning* rather than an indirect relationship between *form* and its *reference*. In cognitive linguistics *meaning* is understood in terms of conceptualisation, in Langacker’s terms, everywhere throughout his works on grammar, *meaning* is equated with conceptualisation. Cognitive linguists “do not claim to make statements about the real world of objects [...], but deal with the categories and cognitive models we have about the real world, [...]”²⁸. This means that the iconicity relationship holds between *form* and *meaning as conceptualisation*.

Philosophers throughout the ages have studied the phenomenon of iconicity. The stoics went particularly far in this, claiming that first words in language imitated nature by means of onomatopoeia or articulatory mimesis. In his Cratylus dialogue, Plato distinguished between natural words, such as onomatopoeic expressions, where the relationship between *form* and *meaning* is determined by nature, and conventional words, where this relationship is based on agreement in a given speech community. In the 19th century, this naïve notion of iconicity, which basically boiled down to onomatopoeia and sound-symbolism was rejected. In the 20th century, Ferdinand de Saussure claimed that most of linguistic signs are linked to what they signify in a conventional way and there is nothing “X-like” about a sign “X” in any language. On the one hand, de Saussure seems to totally subscribe to the principle of arbitrariness, but on the other hand, he is also known to have introduced the concept of motivation to describe some of compound expressions like the French word “dix-neuf.” While its components taken separately are arbitrary, the meaning of the compound as a whole is relatively motivated. Saussure’s motivation is redolent of Peirce’s

²⁷ Van Langendonck, Willy. 2007. 395.

²⁸ Ungerer, Friedrich, Hans-Jörg Schmid. 1996. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London and New York: Longman. 252.

concept of *diagrammatic iconicity*. Peirce, a 19th century American philosopher, does not confine his notion of iconicity to sound-symbolism, instead he “extends the notion of icon to cover similarities between the structure of language and the structure of the world”²⁹.

3.1.1. Peirce’s notion of iconicity

Peirce introduces the trichotomy of signs, distinguishing among *indices*, *icons*, and *symbols*. He defines “an Icon [as] a sign which refers to the Object that it denotes merely by virtue of characters of its own, and which it possesses, just the same, whether any such Object actually exists or not”³⁰. Thus anything can be an icon providing it bears any resemblance to some object and it is a sign for that object. More importantly, within the confines of iconic signs, Peirce identifies three subcategories: *image*, *metaphor*, and *diagram*.

The *image* is a prototypical icon. “It is a simple sign that resembles its referent by virtue of sensory characteristics. These may be visual, as in a photograph, a statue, or a painting, but they may also be auditory, as in program music, that is, music that renders feelings or perceptions”³¹. In language, onomatopoeic expressions are best examples of imagic iconicity. Unfortunately, many linguists consider them as a marginal phenomenon. Certainly enough onomatopoeic expressions differ across languages, but this is because they are phonologically integrated in the linguistic system of a given language. The dog barks ‘woof-woof’ or ‘bow-wow’ in English, ‘waf-waf’ in Dutch, ‘wau-wau’ in German, and ‘hau-hau’ in Polish. Moreover, they also get integrated morphosyntactically and “the more onomatopoeic words get integrated in the linguistic system, the more they become symbolic and the more they lose their iconic value”³². The noun ‘cuckoo’ can be turned into its plural form of ‘cuckoos’, or it can be converted to the verb and inflected as in ‘cuckooed.’ Some words functioning primarily as interjections can also be converted to verbs and used as verbs, i.e., ‘boo’ in ‘booed’ or ‘booing’, ‘hush’ in ‘hushed’, ‘hushing’, or in ‘hush up’, ‘yuck’, ‘vroom’, etc.

²⁹ Ungerer, Friedrich, Hans-Jorg Schmid. 1996. 251.

³⁰ Peirce, Charles Sanders. [1931] 1974. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2.247.

³¹ Van Langendonck, Willy. 2007. 397–398.

³² Van Langendonck, Willy. 2007. 402.

A *metaphor*, “in Peirce’s view, brings out the representative character of a sign by representing a parallelism in something else; for example, a lion may represent a (brave) man”³³. This parallelism is viewed in terms of a set of systematic correspondences between the conceptual elements and relations of the source domain and the conceptual elements and relations of the target domain. I will discuss the importance of metaphor in providing meaning to *form* in more detail below.

In Peirce’s view, *diagrammatic icons* are “those which represent the relations ... of the parts of one thing by analogous relations in their own parts”³⁴. In other words, there is little or no resemblance between the individual signs and the individual referents in the real and/or conceptual world. There is little or no resemblance between individual signs and their referents because these signs are mostly symbolic, but the way they are arranged or structured may be iconic nevertheless. The similarity lies between a systematic arrangement of signs, that is, their structure or grammar and a specific arrangement of referents on the conceptual level. “More specifically, the constellation of the object and of its diagram is similar” and finally “there is a cline from an almost pure image, for instance, a photo (with a resemblance between individual referents and individual signs) and a ‘pure’ diagram, where there is no such resemblance, for instance, a technical diagram, a scheme, or a Gestalt ...”³⁵

According to Langacker (2007: 15), “like lexicon, with which it forms a gradation, grammar reduces to form-meaning pairings”³⁶. These pairings reflect the trichotomy of linguistic signs (indices, icon, symbols), which hardly ever occur in their pure form. They usually appear as an extraordinary amalgam of the three sorts. Indexical are in fact symbols, onomatopoeic expressions tend to behave like symbols, and symbols may be iconically structured (diagrams).

Iconicity is found on all the three levels of linguistic structure: phonological, morphological, and syntactic levels. On the phonological level, or to be more precise, on the phonic level, we find acoustic images,

³³ Van Langendonck, Willy. 2007. 398.

³⁴ Peirce, Charles Sanders. [1931] 1974. 2.277.

³⁵ Van Langendonck, Willy. 2007. 398.

³⁶ Langacker, Ronald W. 2008a. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. In: Gitte Kristiansen. Michel Achard. Rene Dirven. Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibanez (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Applications of Cognitive Linguistics 9*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.

such as onomatopoeic expressions (discussed above). According to Van Langendonck, “[i]t is sometimes argued, [...], that the sound [i] expresses smallness while [o] and [u] are related to big sizes. In certain expressions, this appears to be justified; note English *a wee little bit*”³⁷.

3.1.2. Iconic principles

The discussion of structural similarities should take us to both morphological and syntactic levels, or to the morphosyntactic level, in general. Here we find the three principles of diagrammatic iconicity in language: *iconic sequencing*, *iconic proximity*, and the *iconic quantity* of linguistic material³⁸. The principle of iconic sequencing is crudely defined as “a similarity relation between the sequence of linguistic elements and the sequence of the respective event categories”³⁹. Alternatively, we may also refer to it as a similarity relation just between temporal events and the linear ordering of elements in a linguistic structure. The principle of iconic distance reflects the idea that elements which “belong together conceptually tend to be put together linguistically”⁴⁰ and, the other way round, if the elements do not belong together conceptually, they are put at a distance. And finally, the principle of iconic quantity, whereby we tend to associate more form with more meaning and less form with less meaning. All three principles define the relationship between *form* and *meaning*. Interestingly enough this relationship is metaphorically motivated.

4. Iconic quantity

George Lakoff and Mark Johnson in their seminal book, “*Metaphors We Live By*”, are right to say that our speaking takes place in time. It has a temporal character. We naturally conceptualise time in terms of space, i.e. “our speaking takes *place* in time”, therefore we tend to conceptualise linguistic form metaphorically in terms of space. “Our writing system reinforces this conceptualisation. Writing a sentence down allows us to conceptualise it even more readily as a spatial object with words in a linear order. Thus our spatial concepts naturally apply to linguistic expressions”⁴¹.

³⁷ Van Langendonck, Willy. 2007. 403.

³⁸ Ungerer, Friedrich, Hans-Jorg Schmid. 1996. 251.

³⁹ Ungerer, Friedrich, Hans-Jorg Schmid. 1996. 253.

⁴⁰ Dirven, Rene, Marjolijn Verspoor. 1998. *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 10.

⁴¹ Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. 126.

Consequently linguistic *form* is conceptualised in terms of space and that is why we may apply certain spatial metaphors directly to the form of a sentence. One of them is Reddy's CONDUIT metaphor⁴², which motivates a spatial relationship between *form* and *meaning*. In this complex metaphor, MEANINGS ARE OBJECTS/SUBSTANCES, LINGUISTIC FORMS ARE CONTAINERS, and COMMUNICATION IS SENDING. The language user puts meanings, that is objects, into linguistic forms, that is containers, and sends them along a conduit to the hearer who takes the meanings (objects) out of the forms (containers). More precisely, the spatial relationship is defined by LINGUISTIC FORMS ARE CONTAINERS and their meanings are the *content* of those containers. When those containers are small, we expect their contents to be small. When those containers are large, we associate them with more contents. With the CONDUIT metaphor in mind, we make the following generalisation: MORE OF FORM IS MORE OF MEANING as derived from the larger the container, the more of objects or substance it is expected to contain. And conversely, LESS OF FORM IS LESS OF MEANING. This generalisation underlies and metaphorically motivates the iconic principle of quantity. For example, the lengthening of the vowel in *that's a looong story* indicates the concept of an extremely long story.

The *iconic quantity* reveals itself mostly in semantic markedness. Given the fact that iconicity pertains to the relationship between *form* and *meaning as conceptualisation*, that is, the relationship between the linguistic level and the conceptual level, rather than the relationship between *form* and *reference* (discussed above), what is meant by 'more meaning' at the conceptual level is simply the complexity of meaning/conceptualisation, and similarly what is meant by 'more form' at the linguistic level is the complexity of a linguistic construction. Thus we finally get the expectation: The more (marked) complex the form of a linguistic construction, the more (marked) complex the meaning/conceptualisation will be. For example, the plural noun *tables* is marked and thus more complex than the singular *table*.

In order to refine the concept of semantic markedness, we need to adduce the notion of a 'prototypical speaker' as a canonical person forming a conceptual reference point:

⁴² Reddy, Michael. 1979. The Conduit Metaphor. In: Ortony, A. (ed). *Metaphor and Thought*. Cambridge: CUP.

As a human being, the speaker has certain biological, psychological (perceptual), and cultural properties that can be called prototypical. These prototypical properties are reflected in language as unmarked semantic categories and tend to be acquired first by children. A case in point is the spatial prepositions *in*, *on*, and *at*. Essentially, *in* refers to three dimensions (a container), *on* to two (a surface), and *at* may refer to any single dimension. Although *in* is logically the most complex, experientially it is the most “normal” case: the prototypical speaker is a container and lives in a three-dimensional space; in turn, surfaces are more important in daily life than points: for instance, as a rule we walk on a surface. Therefore, *in* is the unmarked and most frequent preposition and is acquired first; then comes *on*, and finally *at*. Logically, we would expect the reverse order, [...]”⁴³

More examples include binary oppositions, such as agent/patient, topic/comment, subject/object, positive/negative, etc., where agent, topic, subject emerge as semantically unmarked. Egocentrically, what is ‘positive’ will be semantically unmarked in relation to ‘negative’, e.g., *happy* vs. *unhappy*, or *it is raining* vs. *it is not raining*. The prototypical speaker considers himself as an agent rather than a patient, so the concept of agent is salient and unmarked. Morphologically, iconicity motivates, up to a point, the inflectional endings of nouns, verbs, and adjectives in the markedness relations between ‘positive’ and ‘negative’.

Nouns are usually characterised by such features as *number*, *definiteness*, *humanness*, and *gender*. As far as number is concerned, the unmarked singular usually consists of one morpheme and has zero form whereas the marked plural has usually one more morpheme. “From an experiential perspective, the singular is semantically unmarked since the prototypical speaker is a single person, not a chorus. Also, it is easier to perceive or, more generally, to deal with one object at a time than with several”⁴⁴. With respect to definiteness, Langendonck asserts that the feature ‘definite’ remains unmarked with regard to ‘indefinite’. He props up his assertion by the fact that the definite article occurs when the referent is presupposed to exist and appears to be unique for both the speaker and the hearer. He adds that in inherently definite proper nouns and personal pronouns, the definiteness is not marked by an overt morpheme. With regard to humanness, anthropocentrically, this feature is unmarked in relation to non-humanness. Thus, for example, names of places (cities, villages, countries), exhibiting some human characteristics often via conceptual metaphor or metonymy, have no article

⁴³ Van Langendonck, Willy. 2007. 401.

⁴⁴ Van Langendonck, Willy. 2007. 403.

as zero article forms are used for 'human' in certain constructions. Similarly personal proper names usually have no articles, even if they are sometimes used in reference to inanimate nouns, such as cars, houses, or guns. Finally, as far as gender is concerned, the prototypical speaker in most cultures is a man, thus masculine gender still remains unmarked. Some traces of marked feminine gender are found in feminine titles, such as *baron* vs. *baroness*, *duke* vs. *duchess*, *prince* vs. *princess*, etc., where the suffix '-ess' functions as a feminine marker.

Considering verbs and their features such as tense, aspect, and mood, the present tense is obviously unmarked in relation to the past as, by definition, the prototypical speaker speaks in the present. Most languages have a zero form for the present and an overt form for the past. "As for mood, it can safely be stated that the speech act time is also the most real time. Potential or unreal events are rendered by potentialis and irrealis, which show a more marked form than the present or even the past indicative. Consider French *je travaill-er-ais* 'I would work'"⁴⁵.

With regard to adjectives, the iconic quantity is found in the expression of the degree of comparison. As a rule "in a number of languages, the comparative is more marked than the positive degree and often the superlative is more marked than the comparative"⁴⁶.

5. Iconic proximity

Moving on from morphological to syntactic constructions, we can see now how diagrammatic iconicity emerges as proximity iconicity, also referred to as iconicity of distance or closeness. The iconic principle of distance/closeness consists in putting together these linguistic elements, which belong together conceptually, and conversely, putting those linguistic elements at a distance, which do not belong together conceptually. Put differently, in Langendonck's terms, "elements that occur closely together and form a unity in experience will tend to be related to each other by the prototypical speaker on the content level as well. Conversely, what is separated will be seen as unrelated conceptually"⁴⁷. Thus syntactic constructions often reflect conceptual distance or closeness. In actual fact, the iconic proximity principle seems to be motivated metaphorically, where the

⁴⁵ Van Langendonck, Willy. 2007. 404.

⁴⁶ Van Langendonck, Willy. 2007. 404.

⁴⁷ Van Langendonck, Willy. 2007. 405.

distance or closeness between linguistic elements corresponds to the conceptual distance between the meanings they evoke. In particular, Lakoff's CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT metaphor is translatable into the effect that syntax has in many linguistic constructions.

The CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT metaphor may reveal itself in purely semantic terms, as in describing relationships: *Mira is one of my closest friends*⁴⁸, where 'Mira is one of my friends *who has the strongest effect on me*', or as in expressing the concepts of similarity or difference:

- a) *The youngest boys are so close in age they look like twins.*
- b) *Both children bear a very close resemblance to their father.*
- c) *He came second in the race, but it was very close*⁴⁹.

However, this metaphor basically provides motivation for syntactic constructions. It applies to the relationship between *form* and *meaning* in the following way: "If the meaning of form A affects the meaning of form B, then, the CLOSER from A is to form B, the STRONGER will be the EFFECT of the meaning of A on the meaning of B"⁵⁰. This principle accounts for a slight change in the meaning of ditransitive sentence patterns when the order of objects has been reversed. Normally, in these constructions, the indirect object is put before the direct, as in *Romeo sent his girlfriend a valentine card*. Recall the unmarked feature of *humanness* discussed above, or refer to the indexical principle of anthropocentricity⁵¹. The motivation for putting the indirect object first and the direct object second is that the former literally or metaphorically and often metonymically (e.g., names of institutions) refers to a human referent and the latter to an inanimate one, as in the example above. In accordance with the iconic principle of proximity and the underlying CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT metaphor, the sequence reversal of the objects in *Romeo sent a valentine card to his girlfriend* results in a subtle meaning change. In *Romeo sent his girlfriend a valentine card*, the linguistic (formal) closeness between *sent* and *his girlfriend* implies that she must have received the valentine card, while the greater linguistic distance between the verb and the indirect object realized by a prepositional phrase, and, in a sense, a violation of the anthropocentricity principle, in *Romeo sent a valentine card to his girlfriend*, opens the door to some slight doubt as to whether she ever received the card.

⁴⁸ <http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=14349&dict=CALD&topic=family-relations-in-general>. Accessed: 7.4.10.

⁴⁹ <http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=14352&dict=CALD>. Accessed: 7.4.10.

⁵⁰ Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. 129.

⁵¹ Dirven, Rene, Marjolijn Verspoor. 1998. 6–7.

Exactly the same principle and metaphor can be found at work in *I taught Harry Greek* and *I taught Greek to Harry*⁵². In the former sentence, the verb and the indirect object are closer and this might result in the suggestion that he indeed learned what was taught him. The teaching had an actual effect on Harry. In the latter, the greater linguistic distance between the verb and the direct object leaves the meaning a bit unclear as to whether he truly learned what was taught him.

Another examples of the iconic proximity can be found in verb complement constructions. As a rule, a distinction is made between direct experience, as in *I hear him sing(ing)*, and indirect experience, as in *I hear that he sings/is singing*⁵³. Consider the linguistic distance between the main clause verb *hear* and the complement clause verb in these two sentences. In the former, the smaller distance implies more direct perception. Note also that only one event is referred to. The second verb is untensed and there is only one proposition with only one tense and one modality. In the latter, the greater distance implies indirect experience. In fact, two events are referred to and they are iconically represented by two propositions that can also differ in terms of tense and modality, as in *I hear that he sang/was singing*. According to Langacker⁵⁴, the conjunction *that* has a distancing effect even in pairs like *She knows that he likes her* vs. *She knows he likes her*. The same phenomena of direct and indirect experience are found in *I found the chair comfortable* and *I found that the chair was comfortable* respectively⁵⁵. The former points to the fact that I found out that the chair was comfortable by, for instance, sitting on it. The latter hints at the possibility that I may have learned it from somebody else. In these examples, the syntax of a sentence is semantically motivated. In causative constructions, for example, we can notice a continuum from direct to indirect causation. Compare Lakoff's examples of *Sam killed Harry* and *Sam caused Harry to die*⁵⁶. In the first sentence, the causation is direct and can be considered as a single event, implying a unity of action, place, and time. In the second sentence, we have two separate events as indicated by two verbs expressing the cause and the effect respectively, and most probably no unity of place and time. Thus the

⁵² Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. 130.

⁵³ Van Langendonck, Willy. 2007. 406.

⁵⁴ Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of cognitive grammar. Vol. 2, Descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press.

⁵⁵ Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. 130.

⁵⁶ Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. 131.

causal link is weaker than in *Sam killed Harry*. In *Sam brought it about that Harry died*, the link is still weaker, for example, *Sam brought it about on Saturday that Harry died on Sunday*. “The principle at work is this: The CLOSER the form indicating CAUSATION is to the form indicating the EFFECT, the STRONGER the causal link is”⁵⁷. In *Sam killed Harry*, there is only one verb indicating both cause and effect. In *Sam caused Harry to die*, there are two separate verbs, one for the causation, and one for the effect. In *Sam brought it about that Harry died*, there are two separate clauses for the cause and the effect and the linguistic distance between the verbs in these two clauses is the greatest. In this respect, you might also compare the causative use of *make/have somebody do something* with the causative use of *get somebody to do* in terms of the linguistic distance between the verbs in respective constructions and see how this distance reflects the strength of causation.

Moreover, the principle of iconic proximity can be seen at work in more complex syntactic structures:

- a) *I helped him make sure he arrived on time safely.*
- b) *I helped him to make sure he arrived on time safely.*
- c) *I helped him in order to make sure he arrived on time safely.*

Consider the linguistic distance between *him* and the following verb in the sentences above. In sentence a), *him* and *make* are put closely together and they constitute a complement clause, where *him* is its subject and *make* is its predicator. The overall sentence contains one complement, that is to say, the non-finite clause with the overt subject *him*. *Him* and *make* belong together linguistically in forming one subordinate clause and they belong together conceptually. In b), the linguistic distance between *him* and *make* grows in such a way that the sentence becomes ambiguous. On one interpretation, as in the example above, they belong together conceptually as the subject and predicator in the same complement clause and the overall meaning of b) is close to that of a) with a slight difference in the strength of effect. Notice the distance between the main clause verb *helped* and the complement clause verb *make* both in a) and b). In a), the distance is minimal and we can expect that *helped* has a stronger causative force and indicates greater commitment on the part of the speaker. On the second interpretation, b) can be considered as the sentence with the main clause verb containing two complements, the first complement *him* and the non-finite clause with the covert subject *to make sure he arrived on time safely*, where the subject is in fact controlled by the main clause subject. Put simply,

⁵⁷ Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. 131.

sentence b) roughly means that 'I helped him because I wanted to make sure he arrived safely on time' (the sentence contains two complements), whereas, on the first interpretation, b) means that 'I helped him because I wanted him to make sure he arrived safely on time' (the sentence contains one complement). In consequence, on the second interpretation, the meaning of b) is close to the meaning of c), which is as unambiguous and clear as the meaning of a), with yet again a slight difference in the strength of effect. Consider the linguistic distance between the main clause verb *helped* and the complement clause verb *make* both in b) and c). In b), the distance is smaller and we can expect that *helped* has a stronger causative force and indicates greater involvement on the part of the speaker than in c). Finally, we can use c), *I helped him in order to make sure he arrived on time safely*, in order to disambiguate b), *I helped him to make sure he arrived on time safely*, with a resulting slight difference in the strength of effect. In accordance with the iconic principle of proximity, by putting *him* at some distance from *make*, we make *him* directly available as the first complement of the main clause verb *helped* (*helped* wins) and *in order to make sure he arrived on time safely* as its second complement, which is the non-finite clause of purpose with the subject controlled by the main clause subject 'I'. Iconically, *him* has been precluded from becoming the overt subject of the complement clause, and consequently it functions the complement of *helped* with the resulting sentence structure (two complements). Put simply again, sentence c) means that 'I helped him because I wanted to make sure he arrived safely on time', 'I' being the overt subject in the main clause and the covert subject in the complement clause (*I helped him in order to make sure he arrived on time safely*). All in all, we can observe a cline in the strength of the effect the main clause verb has in the sentences above, starting from unambiguous sentence a), through sentence b) with its two meanings, the first close to the meaning of a), the second close to the meaning c), and finishing with unambiguous c). In the three sentences, we observe a gradual weakening of the strength of the effect of the main clause verb from a) to c), with the semantic parallelism between 1) the iconically-motivated semantic difference between a) and the first meaning of b) and 2) the iconically-motivated semantic difference between the second meaning of b) and the meaning of c). Thus we can claim that the ambiguity of b) consists in having two meanings, the first close to the meaning of a), and the second close to the meaning of c). The semantic closeness (but by no means sameness!) of b) to a) parallels the semantic closeness of b) to c):

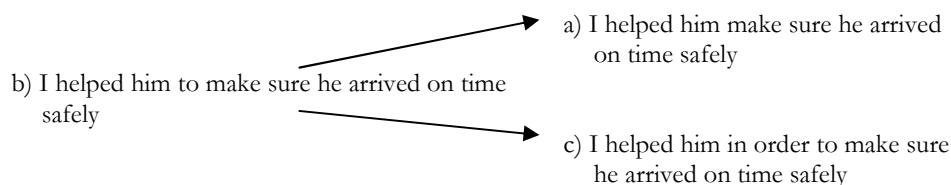


Figure 1. The iconically motivated semantic parallelism

There are hundreds of examples of the iconic proximity in language, showing how the syntax of a sentence gets affected by an underlying conceptual metaphor. In addition to the above examples, consider more Lakoff's examples:

a) *Mary thinks he won't leave until tomorrow.*

b) *Mary does n't think he'll leave until tomorrow.*

In sentence b), *n't* refers to *leave* and “logically negates *leave* rather than *think*. This sentence has roughly the same meaning as [a]: ZK] except that in the [second: ZK] sentence, where the negative is FURTHER AWAY from *leave*, it has a WEAKER negative force. In the [first: ZK] sentence, where the negative is CLOSER, the force of negation is STRONGER”⁵⁸. Yet again the underlying conceptual metaphor at work is CLOSENESS IS STRENGTH OF EFFECT. Sentence b) express a more tentative attitude of the speaker, achieved by the rule called *negative transportation*, where the negative has been placed directly before the main clause verb.

Finally, the principle of iconic distance is also found to influence prepositional phrase complements. “By definition, prepositional objects show a greater physical distance with the verb than direct objects. This seems to correspond with greater conceptual distance. Consider the famous pair of examples in:

a) *He smeared the wall with paint.*

b) *He smeared paint on the wall.*

In the so-called holistic reading of a), the whole wall is painted whereas this is normally not the case in b), where a ‘partial’ reading is most likely”⁵⁹. The greater strength of effect in a) is achieved by means of placing the direct object *wall* closer to the verb than in b), where it is put at a distance and separated from the verb by a preposition.

⁵⁸ Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. 129.

⁵⁹ Van Langendonck, Willy. 2007. 407.

6. Iconic sequencing

The last iconic principle to be discussed briefly is *iconic sequencing*. Greenberg specifies it as follows: “The order of elements in language parallels that in physical experience or the order of knowledge”⁶⁰. Dirven and Verspoor formulate it as: “a phenomenon of both temporal events and the linear arrangement of elements in a linguistic construction”⁶¹. Ungerer and Schmid refer to it as “a similarity relation between the sequence of linguistic elements and the sequence of the respective event categories”⁶², considering it as the relationship between *form* and *meaning as conceptualization* rather than the relationship just between *form* and *referent*. Almost by definition, events take place in time. When considering word order, for example, we can see that it often mirrors the sequencing of events in time. There is a trace of the principle of *iconic proximity* at work here since the temporal ordering of events implies their *closeness in time*. Thus the closer the events are to each other in time, the closer they are placed linguistically. The classic examples include:

- a) *veni, vidi, vici*
- b) *eye it, try it, buy it*
- c) *She married and got pregnant*
- d) *Bill painted the white door green*

Obviously, temporal conjunctions, such as *before* or *after*, can undo the iconic sequencing. As a matter of fact, the temporal ordering of events is not very often represented iconically in discourse. According to Langacker⁶³, quoted in Langendonck, the speaker may choose to scan backwards mentally through conceived time, as in the following passage:

Professor Muddle died last night at the age of 75. He suffered from an inflamed ego for several years prior to his death. He taught theoretical basket weaving for almost four decades at MIT. He received his Ph.D. from that institution in 1948⁶⁴.

⁶⁰ Joseph H. Greenberg. 1966. Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In: Joseph H. Greenberg (ed). *Universals of Language*. London: MIT Press. 103.

⁶¹ Dirven, Rene, Marjolijn Verspoor. 1998. 8.

⁶² Ungerer, Friedrich, Hans-Jörg Schmid. 1996. 253.

⁶³ Langacker, Ronald W. 1991. 502.

⁶⁴ Van Langendonck, Willy. 2007. 408.

Another subtype of *iconic sequencing* is based on the concept egocentricity, or *closeness to the speaker*. “What is nearest to the speaker in a literal (physical) or in a metaphorical sense is mentioned first, especially again in asyndetic or in fixed coordinate structures” (Langendonck 2007: 408). Some of the examples involve: *now and then, now or never, sooner or later, here and there, this and that, come and go*, etc. The motivation for the above sequencing evidently derives from the speaker’s vantage point. Whatever is moving towards the speaker and whatever is closer to the speaker is mentioned first or before what is moving away from the speaker. Recall also the examples of metaphorical closeness to the prototypical speaker above (*number, definiteness, humanness, and gender*).

Finally, *iconic sequencing* as motivated by the *iconic closeness in content*, among other motivating factors, can be found in the ordering of modifiers before the head noun. Langendonck refers to this sub-principle as *relative adjacency*, whereby “the modifiers that are closest to the head in content are generally placed closest to it as well”⁶⁵. Analyse the following, modified here, examples based on Radden and quoted in Ungerer and Schmid⁶⁶:

- a) the five famous delicious little Italian pepperoni pizzas
- b) *the little Italian delicious famous pepperoni five pizzas
- c) *the famous pepperoni five delicious Italian little pizzas
- d) *the little pepperoni five delicious famous Italian pizzas

Only the first sentence follows the *iconic closeness in content* sub-principle and consequently is grammatically correct and acceptable, whereas the examples from b) to c) are not. Generally speaking, *qualifying adjectives* seem to be conceptually closer to the noun than *quantifying adjectives* or *modifiers*. Moreover, *absolute objective qualities* like *pepperoni*, indicating an essential component or substance of pizza, and *Italian*, denoting its origin, are closest to the noun. On the other hand, *relative objective qualities* like *little* are placed further away from the noun. And still further are expressed *subjective qualities* like *delicious* and *famous*. Furthest away are *quantifying adjectives* and finally is placed the *determiner*, as its only function is to single out the referent. Put quite schematically, we can also say that the sequencing of modifiers ranges from the most specific modifier placed immediately before the noun to the most general modifier placed at the furthest distance from the noun. Put in a pedagogical perspective, learners do not necessarily have to memorize the order of adjectives as it is presented, for instance, in Evan’s *FCE Use of*

⁶⁵ Van Langendonck, Willy. 2007. 408.

⁶⁶ Ungerer, Friedrich, Hans-Jorg Schmid. 1996. 251.

English 2 and similar course books, where they are expected to learn the sequence by rote. And the sequence is presented as follows: opinion, size, age, shape, colour, origin, material, used for/be about and finally the head noun. Instead, they should logically follow the schematic rule for sequencing adjectives before the noun.

7. Conclusion

Iconicity equals motivation. If language is to a large extent motivated rather than arbitrary, then foreign language learners are more likely to be exposed to more insightful learning, which should be enhanced by plausible explanations. The problem is that not all explicated motivations are always very likely to facilitate learning. Sometimes they are quite straightforward, or even seemingly simplistic at times as it is often the case of iconically and metaphorically motivated syntax, but at other times they may appear to learners as far-fetched as it is often the case of polysemy. Thus both iconic and metaphorical motivation should be presented in learner-friendly ways and appropriately adapted to the target audience.

The question is how far we can go in presenting syntax as iconically and metaphorically motivated. Or, in more general terms, “how far can, and should, one go in offering semantic explanations for the grammar of a language?”⁶⁷ Taylor, quoting Wierzbicka⁶⁸, claims that although there would always be some trace of arbitrariness in syntax, “a residue of arbitrary syntactic phenomena would merely betray the linguist’s failure to come up with the appropriate semantic generalization”⁶⁹. Taylor feels inclined to sympathize with such an uncompromising attitude as far as any research programme is concerned. But we need to be aware of specific pedagogical grammar constraints, such as the accessibility of theoretical explanations to the unsophisticated reader. Too much theory may have an adverse effect on the acquisition of language.

The purpose of a pedagogical grammar is to raise foreign language consciousness, that is, to:

promote the learner’s insight into the foreign language system. In essence, promoting insight means reducing the perceived arbitrariness of the foreign language system. A person perceives something as arbitrary if he can see no

⁶⁷ John R. Taylor. 2008. 57.

⁶⁸ Wierzbicka, Anna. 1988. *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: Benjamins.

⁶⁹ John R. Taylor. 2008. 57.

reason why it should be as it is. For this reason, it is not enough to merely inform the learner that a particular element belongs to a given formal category and not to another, and thus behaves in this way rather than that, or to state that such-and-such an expression is grammatically correct while other wordings are grammatically incorrect. Rather, we need to explain to the learner why the foreign language should be as it is⁷⁰.

Consciousness raising can be achieved by presenting grammatical constructions on a par with lexical items. Learners need to bear in mind that constructions are more schematic than words and have the potential to function as “overarching templates sanctioning a greater variety of lexically elaborated instantiations”⁷¹. Further, constructions should be presented as usage-based. Like words, they can be schematised and elaborated. Their use and meaning can be more or less prototypical. Learners need to be aware of the fact that if a new construction occurs, an overarching schema then sanctions it. Thus the explanation of the prototypical use and meaning of each target construction (e.g. a modal verb, tense, aspect, etc) should precede showing how other usages develop from the prototype. The strategy of going from typical to special is certainly not new in teaching grammar. The presentation of peripheral usages, not as exceptions to the rule, but as iconically and metaphorically motivated constructions, or as motivated extensions from the prototype, is obviously novel and challenging.

References

- Boers, Frank. 1996. *Spatial Prepositions and Metaphor: A Cognitive Semantic Journey along the up-down and the front-back Dimensions*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Boers, Frank and Seth Lindstromberg. 2006. Cognitive linguistic applications in second or foreign language instruction: rationale, proposals, and evaluation. In: Gitte Kristiansen. Michel Achard.
- Rene Dirven. Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibanez (eds.) *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives. Applications of Cognitive Linguistics 1*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Bolinger, Dwight. 1997. *Meaning and Form*. London: Longman.
- Dirven, Rene, Marjolijn Verspoor. 1998. *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

⁷⁰ John R. Taylor. 2008. 57.

⁷¹ Boers and Lindstromberg 2006. 329.

- Ellis, Rod. 2001. *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell.
- Greenberg, Joseph H. 1966. Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In: Joseph H. Greenberg (ed.). *Universals of Language*. London: MIT Press.
- Haiman, John (ed). 1985. *Iconicity in Syntax*. (Typological Studies in Language 6) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kovecses, Zoltan. 2002. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford. OUP.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of cognitive grammar. Vol. 2, Descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: OUP.
- Langacker, Ronald W. 2008a. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. In: Gitte Kristiansen. Michel Achard. Rene Dirven. Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibanez (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Applications of Cognitive Linguistics 9*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Lakoff, George, and Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Paivio, Alan. 1986. *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Peirce, Charles Sanders. [1931] 1974. *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Ed. Charles Hartshorne and Paul Weiss. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Radden, Günter, and Klaus-Uwe Panther (eds.) 2004. Introduction: reflections on motivation. In: *Studies in Linguistic Motivation. Cognitive Linguistics Research 28*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Rudzka-Ostyn, Brygida. 2003. *Word Power: Phrasal Verbs and Compounds. A Cognitive Approach*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Taylor, John. 2008. Some pedagogical implications of cognitive linguistics. In: Gitte Kristiansen. Michel Achard. Rene Dirven. Francisco J. Ruiz de Mendoza Ibanez (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. Applications of Cognitive Linguistics 9*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Tyler, Andrea, and Vyvyan Evans. 2003. *The Semantics of English Prepositions: Spatial, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, Andrea, and Vyvyan Evans. 2004. Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar: the case of *over*. In: Michael Achard, and Susanne Niemeier (eds.) *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Ungerer, Friedrich, Hans-Jorg Schmid. 1996. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. London and New York: Longman.
- Van Langendonck, Willy. 2007. In: Dirk Geeraerts and Hubert Cuyckens (eds.) *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford. OUP.
- Wierzbicka, Anna. 1988. *The Semantics of Grammar*. Amsterdam: Benjamins.

Elżbieta Pawlikowska-Asendrych

ZUR BEDEUTUNGSERSCHLIEßUNG DER DETERMINATIVKOMPOSITA IN AUSGEWÄHLTEN WERBESCHLAGZEILEN

Temat poniższego artykułu usytuowany jest w dwu obszarach lingwistycznych, w semantyce i w pragmatyce. Przedmiotem dyskusji jest znaczenie leksykalne niemieckich złożeń determinatywnych wobec ich znaczenia pragmatycznego, rozumianego tu jako znaczenie konotacyjne. Problem zilustrowany zostaje na przykładach dwu złożeń rzeczownikowych, pochodzących z nagłówek reklamowych, zamieszczonych w niemieckich ilustrowanych czasopismach kobiecych *Bild der Frau* oraz *freundin*. Wybrane złozenia utworzone zostały do celów reklamy i nie występują w obecnych słownikach języka niemieckiego. Stąd też analiza ich znaczeń bazuje na zbadaniu znaczeń leksykalnych na podstawie znaczeń ich części składowych, po czym zmierza do ustalenia czynników, wpływających na ich znaczenie konotacyjne, którymi są tekstualne elementy językowe oraz pozajęzykowe, takie jak obraz.

1. Zielsetzung

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das Problem der Bedeutungserschließung des nominalen Kompositums in den Werbeschlagzeilen plausibel zu machen. Den Hauptgegenstand der Analyse bildet die Beschreibung der Faktoren, die die Rezeption der Bedeutung des Kompositums beeinflussen. Es wird untersucht, welche semantischen Aspekte an der Bedeutungserschließung des entsprechenden Kompositums teilnehmen und wie weit die intratextuellen Elemente dem Empfänger dabei hilfreich sind. Des Weiteren wird darauf eingegangen, welche logischen Beziehungen zwischen dem nominalen Kompositum und den übrigen sprachlichen Elementen in der Werbeschlagzeile vorkommen und in welchem Ausmaß das Bild zu dem Verstehen des Kompositums beiträgt.

2. Problemstellung

Die Bedeutung des Kompositums wird meistens aus seinen Bestandteilen erschlossen. Die einzelnen Konstituenten tragen eigene Bedeutungen, die dem Empfänger ermöglichen, eine passende Relation zwischen ihnen zu finden und zugleich die Bedeutung des ganzen Kompositums zu interpretieren¹. Im Deutschen gibt es viele Komposita, deren Verstehen keine größeren Probleme den Empfängern bereiten. Unter Empfängern sind in diesem Falle Deutsche gemeint, für die die deutsche Sprache ihre Muttersprache ist.

In diesem Aufsatz möchte ich eine von den modernen Wortbildungstendenzen nennen, die letzters in der deutschen Sprache vorkommen, und zwar: Wörter und basisfähige Lexeme werden zu neuen Zusammensetzungen gebildet. Ich möchte hier meine Aufmerksamkeit auf die lexikalischen und kognitiven Fragen lenken, was heißt, welche Bedeutungen sie implizieren und wie sie verstanden werden können. Man muss dabei hinweisen, dass die Zusammensetzungen nicht isoliert, sondern kontextbezogen präsentiert werden. Sie treten immer in einer entsprechenden textuellen und grafischen Komposition inklusive der fotografischen Elemente auf einer Zeitschriftsseite auf. Darüber hinaus muss man hier annehmen, dass ihre Bedeutung einerseits durch die Einzelbedeutungen der Kompositumsteile und andererseits durch intratextuelle und/oder intertextuelle Elemente konstituiert werden kann. Im Nachstehenden möchte ich mich mit der Frage auseinandersetzen, wie sich die semantischen und intratextuellen Faktoren auf die Gesamtbedeutung des Kompositums auswirken und welche von diesen eine entscheidende Rolle bei der Bedeutungserschließung spielen.

Das untersuchte Korpus umfasst zwei nominale Zusammensetzungen und wird den Werbeschlagzeilen entnommen, die aus den Frauenzeitschriften stammen. Das sind zwei Neubildungen, die nicht in den gegenwärtigen Wörterbüchern vorkommen und zu Zwecken der Werbung gebildet worden sind.

3. Bedeutungsrelationen zwischen den Kompositumsteilen

Um die Bedeutungen der gewählten Komposita darzulegen, werden zunächst die Bedeutungen ihrer Einzelteile beschrieben. Es handelt sich um die lexikalischen Bedeutungen von den jeweiligen Konstituenten, um zuletzt

¹ Vgl. Schwarz, Monika; Chur Jeannete: Semantik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr 2007. S. 112.

die lexikalischen Gesamtbedeutungen der Komposita definieren zu können. Als Beispiele dienen hier die folgenden Komposita: *der Durstlöscher* und *der Schönheitsschlaf*. Beide sind zweiteilige Determinativkomposita, die aus einem Grundwort und einem ihn spezialisierenden Bestimmungswort bestehen.

Der Durstlöscher (1) besteht aus *Durst* + *Löscher*, *der Schönheitsschlaf* (2) aus: *Schönheit* + Fugeelement:(s) + *Schlaf*. Die Bedeutungen der Einzelemente sind die folgenden:

- 1) Die Bedeutung der einzelnen Konstituenten bei *Durstlöscher*:
 - a) **Durst** <der;-(-e)s; unz.> **1** *Bedürfnis zu trinken* **2** <übertr.> *drängendes Verlangen, große Sehnsucht* → ~ **erregen**, haben, leiden, machen; seinen ~ **löschen**, stillen ([...])².
 - b) **Löscher** (als Deverbativum von *löschen*, das es im Wörterbuch nicht gibt) kommt von Verb *löschen*. Seine Bedeutung ist daher vom Verb abzuleiten. *Löscher* würde etwas, höchstwahrscheinlich ein wahrnehmbares Objekt bezeichnen, das eine Fähigkeit hat, negative Erscheinungen zu löschen, ein unangenehmes Gefühl zu stillen, bzw. zu minimalisieren.
- 2) Die Bedeutung der einzelnen Konstituenten bei *Schönheitsschlaf*:
 - a) **Schönheit** <die;-,-en> I <unz.> *das Schönsein, schönes Aussehen*; Zus *Schönheitschirurgie, Schönheitsideal, Schönheitsoperation* II <zählb.> *schöne Person, Sache* ([...])³.
 - b) **Schlaf** <der;-(-e)s; unz.> *Zustand der Ruhe u. Untätigkeit bei herabgesetzter Nervenreizfähigkeit* ([...]) Zus *Schlafmangel, Schlafstörung*⁴.

Die Bedeutungen der Einzelteile der Komposita beeinflussen sich und ergänzen sich wechselseitig, was sich auf die Gesamtbedeutung der Komposita auswirkt. Anhand der oben vorgeführten lexikalischen Bedeutungen kann man das Zusammenspiel dieser Teile im Rahmen der Gesamtbedeutung beobachten. *Der Durstlöscher* (1) kann wie folgt interpretiert werden:

- 1a) eine Flüssigkeit, die das Gefühl des Durstes löscht (aus der Kombination: Durst als Bedürfnis zu trinken und Löscher als Objekt, das eine Fähigkeit hat, ein unangenehmes Gefühl zu stillen;

² Wahrig-Burfeind: Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin: Wissen Media 2008. S. 275.

³ Wahrig-Burfeind: Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin: Wissen Media 2008. S. 891.

⁴ Ebd. S. 876.

1b) <übertr.> ein wahrnehmbares Objekt, das eine große Sehnsucht stillt bzw. minimalisiert (aus der Kombination: Durst als große Sehnsucht <im übertragenen Sinne> und Löscher als wahrnehmbares Objekt, das eine Fähigkeit hat, negative Erscheinungen zu löschen bzw. zu minimalisieren.

Im Determinativkompositum *Durst + Löscher* wird die Bedeutung des Grundwortes *Löscher* von dem Bestimmungswort *Durst* näher bestimmt. Dies ergibt sich einerseits aus dem Prinzip des Aufbaus des Determinativkompositums, und andererseits aus der Kollokation *seinen Durst löschen*. Weil *Durst* hier mit *Bedürfnis zu trinken* assoziiert wird, so wird *Löscher* als Mittel verstanden, das Durst stillt. Was für ein Mittel doch darunter gemeint werden kann, wird im Nachstehenden überprüft. Vom potentiellen Leser wird es in diesem Fall sicherlich nicht aus dem vorhandenen Wort *Feuerlöscher* memorisiert. Um das Problem zu eranschaulichen, wird zunächst die Bedeutung dieses Wortes überprüft. Der Feuerlöscher ist ein Gerät, der zum Löschen des Feuers dient. Laut Wahrig (2008) heißt der *Feuerlöscher* „mit Wasser, Pulver oder Schaum gefülltes Druckgerät zum Bekämpfen von Bränden“⁶. Es handelt sich hier um das Löschen der äußeren negativen Erscheinungen im Allgemeinen, wie das Löschen des Feuers, wozu ein Gerät – ein Feuerlöscher gebraucht werden kann. *Löscher* ist hier also ein Wortlexem von folgenden semantischen Merkmalen:

[+Ding] [+Gegenstand] [+Werkzeug] [-Lebewesen] [+wahrnehmbar]
[+fest] [+flüssig].

Im Falle des *Feuerlöschers* haben wir es also mit einem anderen Inhaltswort als *Durstlöscher* zu tun, was automatisch mit der Denotation einer anderen Kategorie verbunden ist. Das Grundwort *Löscher* im Kompositum *Durstlöscher* ist nämlich ein Wortlexem von folgenden semantischen Merkmalen: [+Ding] [-Lebewesen] [+wahrnehmbar] [+flüssig] [+trinkbar]. Daraus geht hervor, dass es sich um eine Flüssigkeit handelt. Darüber hinaus wird es ersichtlich, dass es zur Erschließung der Bedeutung der Konstituente *Löscher* im Kompositum *Durstlöscher* keinesfalls infolge der Abrufung des im deutschen Sprachinventar vorhandenen Wortes *Feuerlöscher*, sondern infolge der Abrufung der Kollokation *seinen Durst löschen* kommt. Die Bedeutung des Grundwortes *Löscher* ist dann von *Durst* spezifiziert. Aber die Bedeutung des Bestimmungswortes *Durst* wird auch von *Löscher* beeinflusst, indem *Durst* die Bedeutung als *Bedürfnis zu trinken* realisiert. Es kommt zur wechselseitigen Beeinflussung der Einzelteile, was

⁶ Ebd. S. 364.

durch die Verbindbarkeit der semantischen Merkmale zustande kommt. In der schematischen Darstellung sieht das folgendermaßen aus:

| Durst | Löcher |
|-----------------------------|---|
| [+Bedürfnis zu trinken] | [+Ding] |
| [-Bedürfnis zu essen] | [-Lebewesen] |
| [-Bedürfnis zu arbeiten] | [+Fähigkeit, ein Gefühl des Durstes zu stillen] |
| [-Bedürfnis zu joggen] | [+wahrnehmbar] |
| [-Bedürfnis, tätig zu sein] | [+flüssig] |
| | [+trinkbar] |

[+Bedürfnis zu trinken] einerseits und [+Fähigkeit, ein Gefühl des Durstes zu stillen], [+flüssig] und [+trinkbar] andererseits weisen unter den genannten semantischen Merkmalen eine dominante semantische Verbindbarkeit auf, die sich auf die Interpretation der Bedeutung des Kompositums auswirken und dadurch zur Kennzeichnung des Referenten beitragen. *Durstlöcher* referiert also auf eine Flüssigkeit, die das Gefühl des Durstes löscht (1a).

Während das Kompositum *Durstlöcher* anhand der lexikalischen Bedeutungen zwei Interpretationen zulässt, ist im Falle von *Schönheitsschlaf* (2) nur eine Interpretation anzumuten:

2a) ein Schlaf, der das schöne Aussehen fördert.

Diese Interpretation wird anhand des allgemeinen Weltwissens erstellt, denn „das Verstehen von Komposita ist ein spezieller Fall des allgemeinen Sprachverstehens. Auf der Basis unserer sprachlichen Kenntnisse erstellen wir unter Hinzunahme allgemeiner Weltwissensinformationen für uns sinnvolle Interpretationen“⁶. Das Bestimmungswort *Schönheit* spezifiziert das Grundwort *Schlaf*. Da es allgemein bekannt ist, dass der Schlaf sich positiv auf den Körper auswirkt, handelt es sich hier um den Zustand des Schlafens, der dem Schlafenden schönes Aussehen versichert. Die aus den lexikalischen Bedeutungen der Einzelteile hergeleiteten semantischen Merkmale des Wortes sind die folgenden: [+Zustand] [-Gegenstand] [+Ruhe] [+schönheitsfordernd].

Die obigen Bedeutungen werden anhand der lexikalischen Einheiten der Kompositumsteile erfasst. Wenn aber an dieser Stelle vorausgesetzt wird,

⁶ Schwarz, Monika; Chur Jeannete: Semantik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr 2007. S. 113.

dass die Lesarten von untersuchten Wörtern keinen anderen Bedingungen als der lexikalischen Potenz der Einzelteile unterliegen, könnte man in diesen Fällen von der semantischen Transparenz⁷ sprechen. Der Tatsache gegenüber, dass sie in einem bestimmten Kontext verwendet werden, ist es zu vermuten, dass es zusätzliche Faktoren gibt, die eine weitere Interpretation der Bedeutungen dieser Wörter bedingen.

4. Die komplexe Schlagzeile

Weil die Wortbedeutungen polysemisch sein können, wird im Nachstehenden auf weitere Faktoren eingegangen, die die Bedeutung der untersuchten Wörter beeinflussen und somit modifizieren. Die wesentlichen Faktoren sind dabei kontextuelle Elemente, die darüber entscheiden, was im Moment dem Leser in den Sinn kommt.

Es gibt logische intratextuelle Beziehungen sowohl zwischen den Elementen der komplexen Schlagzeile als auch zwischen der komplexen Werbung.

Im Falle von Neubildungen und potentiell mehrdeutigen Komposita helfen das Sprachwissen und das Weltwissen hier nicht, die ihnen zugeschriebenen Bedeutungen zu entschlüsseln. Solche Komposita sind am häufigsten Bestandteile der so genannten Rätsel-Schlagzeilen⁸, wo bei der Bedeutungserschließung intratextuelle sprachliche und nichtsprachliche Elemente ins Spiel kommen. Belege für die Rätsel-Schlagzeilen mit den oben genannten Komposita sind die folgenden:

1c) *Der Durstlöscher*

für Ihre Haut

Aktives Hyaluron füllt die Feuchtigkeitsspeicher Ihrer Haut wieder auf⁹.

2b) *DER SCHÖNHEITSSCHLAF*

FÜR IHR HAAR¹⁰

An beiden Beispielen (1c) und (2b) werden die Komposita in der Oberzeile als Schlüsselwörter der Schlagzeile genannt. Ohne ihre weiteren

⁷ Vgl.: Schwarz, Monika; Chur Jeannete: Semantik. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr 2007. S. 111.

⁸ Vgl.: Burger, Harald: Mediensprache. Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien. Berlin: Gruyter 2005. S. 118.

⁹ *Bild der Frau*, 15.05.2009, S. 23.

¹⁰ *Freundin*, 24.09.2008, S. 24.

Teile wie: *für Ihre Haut* bei (1c) und *für Ihr Haar* bei (2b), die sich in der Unterzeile befinden, würden sie wohl kaum so verstanden, wie das beabsichtigt worden war. *für Ihre Haut* weist auf ein feuchtigkeitsspendendes Mittel auf, das man für die Haut verwendet, (2b) dagegen auf ein verschönerndes Mittel für Haare. Am ersten Beispiel ist der Sinn der Schlagzeile noch zusätzlich durch die Unterüberschrift (den Lead) zu erschließen: *Aktives Hyaluron füllt die Feuchtigkeitsspeicher Ihrer Haut wieder auf*. Man kann sich hier ziemlich schnell vorstellen, was unter *Durstlöscher* gemeint ist, vorausgesetzt, dass der Text überhaupt gelesen wird. Als erstes wird nämlich in der Werbeanzeige das Bild erfasst (dazu genauer im nachstehenden Unterkapitel). In beiden hier beschriebenen Fällen handelt es sich allerdings um Kosmetika, worauf Ausdrücke *für Ihre Haut* und *für Ihr Haar* hinweisen. Die Bedeutungen der Wörter werden aber noch präziser durch Bilder dargestellt.

5. Prozesse des Bildverstehens in der Werbung

Weil Bilder wirklichkeitsnahe sind, machen sie Dinge sichtbar, ohne dass diese erklärt werden müssen. Die von Bildern ausgehende Information ist aber selten eindeutig. Bilder bieten häufig viel mehr Informationen, als das für die zu übermittelnde Nachricht erforderlich wäre. „Erst über einen Begleittext wird die Eindeutigkeit herzustellen sein. Es ist außerdem möglich, daß sich der Nachrichtengehalt eines Bildes nach einiger Zeit erschöpft, wenn es immer gezeigt wird, z.B. in der Werbung“¹¹. Sowohl Text als auch Bild bilden in der Werbeanzeige einen Text-Bild-Zusammenhang. Wegen der strategischen Funktion der Werbung wird Sprache durch Bild ergänzt um umgekehrt, um die Werbeaussage zu konkretisieren und zu verstärken.

Bilder sind heutzutage ein untrennbares Element der Übermittlung in den Werbeanzeigen. Sie sind unentbehrlich in jedem Werbungsbereich geworden. Das ist besonders in den bunten Zeitschriften erkennbar, wo eine Werbeanzeige ohne Bild überhaupt nicht möglich ist. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass Bilder die Aufmerksamkeit erregen. Sie weisen einen hohen Reiz- und Identifikationswert auf. Sie ziehen in erster Linie den Blick an. Der Leser erfasst das in der Werbeanzeige angebotene Bild früher als ein beigegebener Text und betrachtet es länger als der Text selbst¹². Bilder

¹¹ Straßner, Erich: Text-Bild-Kommunikation Bild-Text-Kommunikation. Tübingen: Niemeyer 2002. S. 15.

¹² Ebd. S. 43.

werden außerdem mit geringerer gedanklicher Anstrengung als Wörter verarbeitet. Nach Straßner¹³ kommt es beim Betrachter schon nach etwa drei Zehntelsekunden zur globalen inhaltlichen Orientierung, die dann die weitere Auswertung steuert. Auf der Appellebene ist das Bild der Sprache überlegen, während die Sprache in der Ausdrucksfunktion die Oberhand gewinnt. Ohne sprachliche Unterstützung kommt es nämlich nicht an die präzise Informationsübermittlung heran. Darüber hinaus wird hier die These vertreten, dass das Bild neben Sprache einen der wichtigsten Faktoren des Gesamtkontextes in der jeweiligen Werbeanzeige bildet, wobei die Sprache ein Schlüsselement der Übermittlung bleibt. Obwohl das Bild als erstes vom Betrachter erfasst wird, ist es oft in seiner kommunikativen Funktion allzu mehrdeutig und begrifflich nicht klar zu fassen. Es ist aber andererseits anhand seiner autonomen Bedeutungsfähigkeit sowohl in der Bedeutungsproduktion als auch in der Bedeutungsrezeption untrennbar mit Sprache verbunden und bildet einen wesentlichen Beitrag zur Einschränkung des möglichen Interpretations- und Assoziationsspielraumes¹⁴. An den vorliegenden Beispielen wird zu zeigen versucht, wie Bilder zum Text ergänzend den Nachrichtengehalt konstituieren.

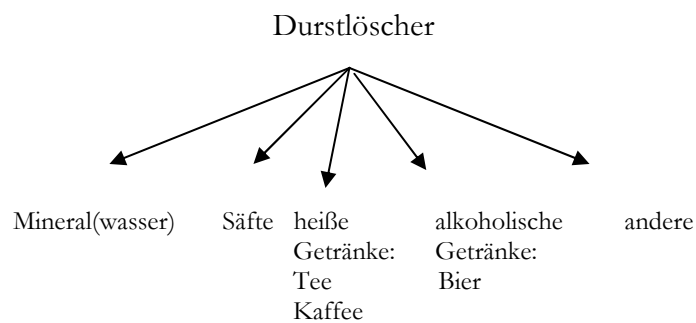
6. Zum Einfluss des Bildes auf die Bedeutungserschließung des Kompositums

Die Komposita selbst, d.h. ohne weitere Ausdrücke in den präsentierten Schlagzeilen und ohne Bild, könnten hypothetisch unterschiedlich interpretiert werden, je nachdem, welche Assoziationen bei dem jeweiligen Betrachter im Moment ausgelöst werden. Dies kann auf verschiedene subjektive und objektive Faktoren ankommen, infolgedessen verschiedene konnotative Bedeutungen und gleichzeitig mit diesen die jeweiligen Referenten erscheinen würden. Anhand der oben präsentierten Interpretation der Bedeutung des Wortes *Durstlöscher* kann man hier auf seine verschiedenen potentiellen Referenten hinweisen. Die potentiellen Referenten des *Durstlöschers* könnten in diesem Falle alle trinkbaren Flüssigkeiten sein, zu denen solche wie Mineral(wasser), Säfte, Getränke, Tee, Kaffee, Bier und andere gezählt werden könnten. Je nachdem aber, worauf der Empfänger der Information im Moment Lust hat oder welche Eß- und Trinkgewohnheiten er hat, kann der Bereich der Assoziationen und dadurch der

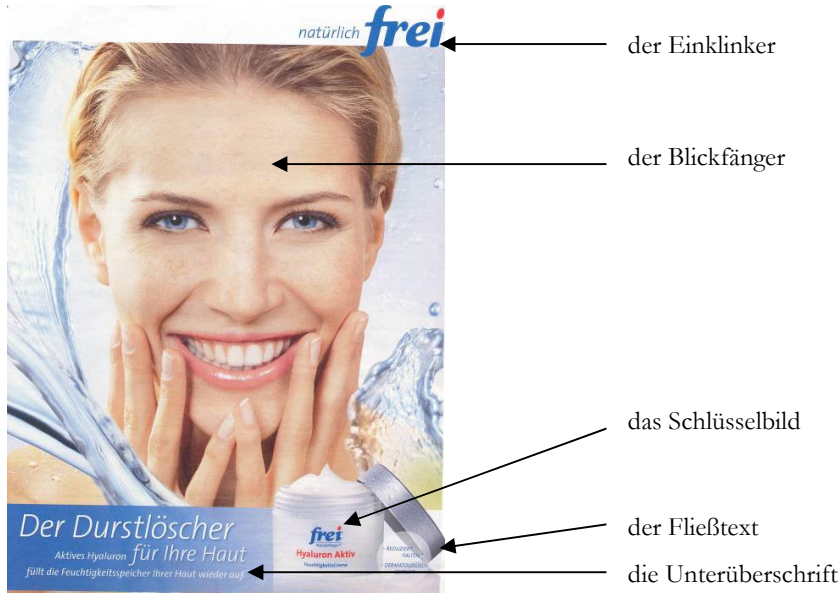
¹³ Ebd. S. 14.

¹⁴ Stöckl, Hartmut: Die Sprache im Bild – Das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text. Berlin-New York: Gruyter 2004. S. 95.

Referenten erweitert werden. Nehmen wir an, dass der Leser Lust auf Obst hat, kann der Durstlöscher mit Obst, wie saftigem Apfel, saftiger Birne, Erdbeeren, Himbeeren oder anderen assoziiert werden. Die Referenz kann sich dann außer Grenzen der flüssigen trinkbaren Substanzen erstrecken, und zwar auf den Bereich der essbaren Dinge von dem Merkmal [+saftig]. In schematischer Darstellung:



Indem man aber das Ganze in Betracht zieht, darf das Folgende dargestellt werden¹⁵:



¹⁵ Die Bausteine der Werbeanzeige werden anhand Janich, Nina: Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. Tübingen: Narr 2005. S. 43–70 bestimmt.

Der Kontext setzt sich hier aus vielen Elementen zusammen: aus zwei Bildern – einem Blickfänger (*Catch-Visual*) und einem Schlüsselbild (*Key-Visual*), einem Einklinker (*insert*) (natürlich frei), einem kurzen Fließtext (*Copy, Textbody, Body Copy*) und einer unter der Schlagzeile (*Headline*) stehenden Unterüberschrift (*Subheadline*). Jedes der Elemente trägt zum Verstehen des Kompositums und der ganzen Schlagzeile bei. In den Vordergrund rückt der Blickfänger, der das Gesicht einer jungen Frau darstellt, um das herum kristallklares Wasser sprudelt, was den Eindruck erwecken soll, dass die Haut der Frau vor Energie und Gesundheit strotzt. Die Bildelemente, auf die daraufhin die Aufmerksamkeit gelenkt wird, sind das Schlüsselbild und der Einklinker. Beide verdeutlichen den Namen des Produktes *frei*, wobei der Namen mit Natürlichkeit assoziiert werden soll, die wiederum auf Schönheit und Gesundheit hinweist. Die Verbindung *natürlich frei* im Einklinker ist außerdem mit dem sprudelnden Wasserstrom im Blickfänger gekoppelt. Nachdem der Betrachter den Blickfänger angesehen hat, kann er sich global schon, wie bereits gesagt, nach etwa drei Zehntelsekunden über den Nachrichteninhalte orientieren. Das Wasser im Blickfänger und das Schlüsselbild schaffen die allgemeine Vorstellung über den Referenten. Sie richten den Gedankengang des Betrachters auf das Erkennen einer Schönheitspflege hin, die eine feuchtigkeitsspendende Creme ist. Das Kompositum *Durstlöcher* hat hier eine wichtige bedeutungsverstärkende Funktion. Es konkretisiert diese Vorstellung einerseits und andererseits bringt das Merkmal [+feuchtigkeitsspendend] deutlich zum Ausdruck. Von dem Gesichtspunkt der Bedeutung des Kompositums aus muss dagegen festgestellt werden, dass sie durch die Bilder erklärt und spezifiziert wird. Der in dem Text-Bild-Kontext visualisierte *Durstlöcher* heißt nämlich eine Hautcreme und ist auf diese Art und Weise auf einen Referenten bezogen.

Das Wort *Schönheitsschlaf* ist auch, obwohl seine lexikalische Bedeutung auf Nicht-Materielles aufweist, visualisiert worden, was das folgende Bild zeigt:



Die Schlüsselemente bei der Bedeutungserschließung von *Schönheitsschlaf* sind hier der Blickfänger und das Schlüsselbild. Das Gesicht der schlafenden jungen Frau, deren feine Haare in den Vordergrund rücken, wird mit Erholung und Ruhe assoziiert. Der Blickfänger selbst könnte hier mehrdeutig sein, doch das Schlüsselbild schränkt den Assoziationsspielraum ein. Die Sprühkur, die im Vordergrund im Schlüsselbild präsentiert und für die hier geworben wird, wird hier durch Merkmale [+wirkungsvoll] [+aufbauend] [+reparierend] dargestellt. Diese werden wiederum, obwohl sie nicht explizite genannt werden, im Kopf des Betrachters durch Bilder und das Kompositum *Schönheitsschlaf* ausgelöst. *Schönheitsschlaf* bedeutet hier daher Aufbau, der Referent dafür ist dagegen: eine Fähigkeit, die Struktur der Haare aufzubauen.

7. Zusammenfassung

Das Thema des Beitrags konzentriert sich auf zwei linguistische Bereiche: in der Semantik und in der Pragmatik. Den Gegenstand der Diskussion bildet die lexikalische Bedeutung der deutschen Komposita versus deren pragmatische Bedeutung. Das Problem wird an zwei Beispielen dargestellt, die aus den Werbeschlagzeilen der deutschen Frauenzeitschriften stammen. Die gewählten Komposita sind absichtlich zu Zwecken der Werbung konstruiert, indem sie den Status der Neubildungen

bekommen. Zunächst wird ihre lexikalische Bedeutung anhand der Bestandteile analysiert, wobei versucht wird, die Verbindbarkeit zwischen den infolge der Untersuchung genannten semantischen Merkmalen aufzuzeigen, die sich auf die Interpretation der Bedeutung des Kompositums auswirken und dadurch zur Kennzeichnung des potenziellen Referenten beitragen. Die festgelegte lexikalische Bedeutung der Komposita wird daraufhin in einem Text-Bild-Zusammenhang analysiert, indem kognitive Prozesse des Betrachters berücksichtigt werden. Es wird versucht, festzustellen, welche intratextuellen bildlichen Faktoren dem Empfänger pragmatische Bedeutung (hier als konnotative und aktuelle Bedeutung verstanden) zu enträtseln helfen.

Hanna Kaczmarek

AUF DER SUCHE NACH DEN LERNERGERECHTEN WÖRTERBÜCHERN FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

Słowniki jedno- i dwujęzyczne pełnią wprawdzie w procesie akwizycji języka obcego rolę wspomagającą, jednak – według zapewnień ich autorów – stanowią jednocześnie skuteczny środek dydaktyczny, umożliwiający konstruowanie bezbłędnych wypowiedzi w języku obcym. Artykuł jest próbą krytycznej analizy informacji gramatyczno-semantycznych, zawartych w artykułach hasłowych niemieckich słowników monolingwalnych pod kątem ich przydatności w samodzielnej pracy nad językiem. Autorka wskazuje na te elementy artykułu hasłowego, które efektywnie wpływają na kształcenie kompetencji językowej ucznia.

O. Einleitendes

In diesem Beitrag soll die kritische Betrachtung der formalgrammatischen und semantischen Angaben in den monolingualen Wörterbüchern zum Anlass genommen werden. Einsprachige Sprachnachschlagewerke sind in der Regel als polyfunktionale Wörterbücher konzipiert, die gleichzeitig bei Sprachproduktion, bei Sprachrezeption und als leistungsfähige Unterrichtshilfsmittel den Lehr- und Lernprozess fördern sollen. Nach den lexikographischen Vorbemerkungen ermöglichen die Wörterbücher dem Deutsch lernenden Ausländer die Beschaffung von erforderlichen Informationen, die die fehlerfreie Kommunizierung in der deutschen Sprache sichern sollen.

Gegen die in den lexikographischen Vorbemerkungen formulierten Benutzungsbestimmungen wird in dem vorliegenden Beitrag Skepsis angemeldet: bietet das Wörterbuch tatsächlich aufgrund der vielen syntaktischen, flexionsmorphologischen und lexikalischen Angaben die versprochene Hilfe?

Es wird versucht, herauszufiltern, welche formalgrammatischen, semantischen und pragmatischen Angaben für Lernerwörterbücher relevant sind. Damit versteht sich der Beitrag als Ausgangspunkt einer Reflexion über die optimale Gestaltung der Wörterbuchartikel unter Berücksichtigung der Angaben zur Grammatik, der Bedeutungserklärung und der Beispielangaben.

1. Das monolinguale Wörterbuch als Unterrichtshilfsmittel im DaF-Unterricht

Bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache soll das Wörterbuch als der beste Arbeitshelfer sowohl des Lehrers als auch des Lerners angesehen werden. Die Sprachnachschlagewerke stehen dem Benutzer zur Hilfe, um seine sprachliche Unsicherheit zu beseitigen oder um die eigene Sprachkompetenz zu überprüfen bzw. zu erweitern. Beim Lösen konkreter Sprachprobleme helfen nicht nur zweisprachig, sondern auch einsprachig angelegte Wörterbücher. Welches davon benutzt wird, hängt im großen Maße von den Bedürfnissen des Benutzers ab und, was damit eng verbunden ist, von seinem Sprachniveau. Kontrastiv geschaffene Nachschlagewerke sind besonders bei den Anfängern beliebt, die am häufigsten nach den Bedeutungsäquivalenten suchen. Dem fortgeschrittenen Lerner dient ein zweisprachiges Wörterbuch vor allem der punktuellen Konsultation eines sprachlichen Problems. Monolingual konzipierte Wörterbücher der deutschen Gegenwartssprache vermitteln ein breiteres Spektrum an Informationen und sind eher für einen anspruchsvolleren Benutzer vorgesehen, der gesicherte Kenntnisse über Grammatik und Lexik besitzt. Den Anforderungen der Benutzer entsprechend ist solches Wörterbuch „eine Informationsquelle, mit deren Hilfe sich die verschiedensten sprach- und sachbezogenen wie auch linguistischen Fragestellungen bearbeiten lassen, u. a. lexikalisch – lexikologische, semantische, grammatische, pragmatische, stilistische und auch interkulturelle Fragestellungen“¹. Solche konzeptionelle Offenheit charakterisiert die drei umfangreichen und meist benutzten einsprachigen Nachschlagewerke des Deutschen, die den allgemeinen Wortschatz unter dem synchronen Aspekt erfassen (gemeint sind: das DW = Deutsches Wörterbuch von Wahrig, das DUW = Duden. Deutsches Universalwörterbuch und LDAF = Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch

¹ Schaeder Burkhard: Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion. Hildesheim: Georg Olms Verlag 2000. S. 251

als Fremdsprache). Den Adressatenkreis der zwei ersten Wörterbücher bilden alle Interessierten an der deutschen Sprache, Langenscheidts Großwörterbuch dagegen ist speziell für DaF-Lerner bestimmt. Nichtsdestotrotz unterscheiden sich die einzelnen Wörterbuchlexika in ihrer Makro- und Mikrostruktur nicht so wesentlich voneinander. Alle drei Sprachnachsschlagewerke sollen den allgemeinen aktuellen Wortschatz der Standardsprache in der alphabetischen Abfolge erfassen. Der Fachwortschatz wird nur auf diejenigen sprachlichen Ausdrücke beschränkt, die in die Allgemeinsprache eingedrungen sind. Das Langenscheidts Großwörterbuch als ein lernerbezogenes Hilfsmittel bietet zusätzlich zur Illustration, Erläuterung und Spezifizierung des Lemmas eine beträchtliche Anzahl von Abbildungen. In die Wörterbuchartikelabfolge sind überdies Binnentexte in Form von Tabellen und Übersichten eingeflochten. Das Zentrum des Wörterbuchsartikels in den drei genannten Nachschlagewerken bildet die semantische Definition, deren Umfang sich je nach Wortart unterscheidet. Außerdem werden die erforderlichen grammatischen und pragmatischen Umgebungen des lemmatisierten Wortes angegeben².

Die obigen Ausführungen scheinen zu versprechen, dass die in kondensierter Form präsentierten Angaben dem fremdsprachigen Benutzer die verlässliche Hilfe beim Lösen sprachlicher Probleme aller Art liefern. Die Benutzungspraxis der einsprachigen Wörterbücher sieht jedoch anders aus. Die Deutschlerner suchen in einem monolingualen Wörterbuch praxisrelevante Informationen, die ihnen zu der Erschließung der Nuancierungen und Differenzierungen in der Bedeutungsexplikation der betreffenden Lexeme verhelfen würden. Sie brauchen klare möglichst eingrenzende Bedeutungserklärungen unter Zuhilfenahme von Bedeutungsparaphrasen mit synonymischen Ausdrücken und einhellige Beispiele, um bei der Gestaltung einer Mitteilung die richtige Wahl zu treffen. Der unkundige Benutzer benötigt auch einzelfallbezogene Angaben zur Grammatik, um im konkreten Falle nicht im Stich gelassen zu werden und grammatisch korrekte Sätze bilden zu können.

Die Praxis der Wörterbuchbenutzung und die Wünsche der Wörterbuchautoren gehen jedoch auseinander. Wo liegen nun die Ursachen des unbefriedigenden und unadäquaten Wörterbuchgebrauchs? Warum befriedigen die auf dem Markt befindlichen Sprachnachsschlagewerke nicht die

² Vgl. Schaefer B.: 2000: Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. S. 258

Bedürfnisse und Erwartungen der Benutzer sowohl in der Wortschatzauswahl als auch in der Wortschatzerklärung?

2. Informationsangebot in den Wörterbuchartikeln

2.1. Formalgrammatische Angaben

In den Wörterbucheinträgen aller drei Wörterbücher sind zweckdienlich die erforderlichen Informationen zur Grammatik vorhanden, deren Art und die Menge je nach der Wortart schwanken. Beobachtet werden weitgehende Differenzen in der Darstellung der dem konkreten Lemma zugeordneten grammatischen Angaben, die in die genannten Sprachlexika aufgenommen werden. Diese Unterschiede ergeben sich daraus, dass *das Deutsche Wörterbuch* von Wahrig und *das Deutsche Universalwörterbuch Duden* für alle an der deutschen Sprache interessierten Nutzer bestimmt sind, also auch für Muttersprachler. *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* ist dagegen gezielt als Lernerwörterbuch für DaF-Unterricht gedacht. Somit werden andere (in der Regel mehr) Informationen, als für die Muttersprachler erwartet, da „ein entsprechendes Sprachgefühl als Kompetenz – und damit mögliches Regulativ – nicht vorausgesetzt werden kann, sondern erst aufgebaut werden muss“³.

Obwohl die Benutzung des monolingualen Wörterbuchs Grammatikgrundkenntnisse voraussetzt, enthalten die Nachschlagewerke einen integralen grammatischen Teil, der die grammatischen Phänomene entweder in alphabetischer Abfolge, in der Form von Konjugations- und Deklinationstabellen oder in kondensierter Form als Kurzgrammatik zu erklären versucht. Erfahrungsgemäß werden jedoch solche Anleitungen nur selten gelesen. Dies hat zur Folge, dass die Abweichungen in der Gestaltung der Wörterbucheinträge derselben Wortart zu Unklarheiten und zur Verunsicherung des Benutzers führen:

emp`fehl - en (V. t. 125)⁴...

hand – ha – ben (V. t. 159; du handhabst, gehandhabt)⁵ ...

³ Helbig, Gerhard: Zum Verhältnis von Grammatik und Lexikon. In: Barz, Irmhild / Öhlschlager, Günther (Hrsg.): Zwischen Grammatik und Lexikon. Tübingen: Niemeyer Verlag 1998. S. 5.

⁴ Wahrig = Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre. Gütersloh/ München: Bertelsmann 1991. S. 407.

⁵ Wahrig: 608.

Es ist nicht ersichtlich, warum bei einem Verb auf entsprechendes Konjugationsmuster nur mit Hilfe einer Zahl verwiesen ist, bei einem anderen dagegen zusätzlich die Personalform des Verbs für 2. Person Indikativ Präsens und Partizip Perfekt angegeben sind. Der Schwierigkeitsgrad beider Verben scheint doch ähnlich zu sein (für das Verb *empfehlen* ist Vokalwechsel in der 2. und 3. Person Indikativ Präsens charakteristisch; das Verb *handhaben* ist untrennbar). Beim *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache* ist man anders vorgegangen: die Konjugationsformen sind im Wörterbucheintrag enthalten. Darüber hinaus erscheinen die unregelmäßig konjugierten Verbformen im Lexikon als Lemma mit einem Verweis auf das von ihm repräsentierte Lexem:

emp – fiehlt Präsens, 3. Person Sg; ↑ empfehlen⁶

Auf dieses Prinzip hat das Autorenteam unverständlicherweise bei Verben mit trennbaren Präfixen verzichtet, in der Überzeugung, der ausländische Benutzer weiß, dass die Flexionsformen unter dem unpräfigierten Lemma zu finden sind (z.B. *vorlesen, abnehmen, stattfinden...*).

Mangelhafte Erklärung findet der Benutzer in allen drei Wörterbüchern zur Problemfrage, mit welchem Hilfsverb im konkreten Satz die zusammengesetzten Vergangenheitstempora zu bilden sind, wenn sich das verbale Lexem sowohl mit *haben* als auch mit *sein* verbinden kann⁷. So z.B. beim Verb *laufen* wird im *Duden Universalwörterbuch* das Hilfsverb *haben* nur bei der reflexiven Variante genannt. Im *Langenscheidts Großwörterbuch* kommt *haben* außer der reflexiven Variante noch als mögliche Option neben *sein* vor, mit dem Vermerk *V.t / i.* und einem Beispielsatz, der die Unterschiede zwischen *sein* und *haben*-Verwendung gar nicht erläutert:

Er hat/ist heute e-n neuen Rekord gelaufen⁸.

Im *DW* fehlen solche explizit ausgedrückten Angaben zur Hilfsverben, sie können nur aus den Beispielsätzen erschlossen werden, was bei dem nicht geübten Lerner problematisch sein könnte.

⁶ Langenscheidt = Langenscheidt. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt. Neubearbeitung 2003. S. 293.

⁷ Vgl. Bergenholtz, Henning/ Mogensen, Jens Erik: Die Grammatik der Verben in *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer Verlag 1998. S. 81.

⁸ LDAF: 636.

Untersucht man Wörterbucheinträge, so muss festgestellt werden, dass es den Angaben oft an ausführlicher Darlegung mangelt. Unzulänglich scheint z.B. die Differenzierung zwischen den reflexiven Verben, reflexiven Konstruktionen und reziproken Verben zu sein. Das dem Verb angeschlossene Reflexivpronomen verweist sowohl auf Reflexivität als auch auf Reziprozität. Mit welchem Verb man in konkretem Fall zu tun hat, kann mithilfe des Wörterbuchs nicht entschieden werden, denn reflexive und reziproke Verben haben identische Notation: *Vr* (LDAF), *V. refl.* (DW) oder das Reflexivpronomen wird bloß hinzugefügt (DUW). Bei eindeutig reziproken Verben (*sich verbrüdern*, *sich versöhnen*) fehlt das spezifische Rezipropronomen *einander*. Die reflexiven Konstruktionen werden in den Wörterbüchern ausschließlich in der Singularform exemplifiziert:

Sie kämmt sich⁹.

Solche Vorgehensweise erschwert die Unterscheidung zwischen genannten Phänomenen umso mehr, als reflexive Konstruktionen im Plural mehrdeutig sind, weil sie „ein reflexives oder ein reziprokes Verhältnis ausdrücken können (Eindeutigkeit wird erreicht durch Auflösung in die Singularformen und durch Ersatz des *sich* durch *einander*“¹⁰). Es ist fraglich, ob der Lerner anhand der angeführten Beispielbelege imstande ist, folgenden doppeldeutigen Satz richtig zu interpretieren:

Die Mädchen (Eva und Anja) kämten sich. (reflexiv/ reziprok)

Einmal als:

Eva kämmt sich und Anja kämmt sich. (reflexiv)

Und einmal als:

Eva kämmt Anja und Anja kämmt Eva. (reziprok)

In die Wörterbuchartikel sollen ziemlich detaillierte Angaben zur syntaktischen Struktur der Lemmata integriert werden, die dem Benutzer zur Bildung grammatisch korrekter Aussagen verhelfen. Die Strukturformel, die mithilfe von entsprechenden für das jeweilige Wörterbuch charakteristischen Abkürzungen (etw. jmdm. j-n, u. ä.) angegeben sind, gibt Auskunft darüber, welche Ergänzungen angeschlossen werden müssen oder können:

⁹ Duden (2001) = Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag 2001. 4, neu bearbeitete und erweiterte Auflage. S. 921.

¹⁰ Fleischer, Wolfgang/ Helbig, Gerhard/ Lerchner, Gotthard (Hrsg.): *Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache*, Frankfurt am Main 2001. S. 247.

anvertrauen (V. t.) jmdm. etwas¹¹

Der Lerner bekommt außer der Transitivitätsangabe Information zum Kasusgebrauch. Es sind aber im gleichen Wörterbuch einige Inkonsistenzen zu beobachten:

gewährleisten (V. t.) der Erfolg, die Sicherheit ist gewährleistet¹².

Statt den Benutzer über den Kasus der Ergänzungen zu informieren, findet der Lerner einen Satz im Zustandspassiv, in dem kein Akkusativobjekt vorhanden ist. Solches Beispiel setzt ein umfangreiches grammatisch-theoretisches Wissen des Benutzers voraus:

- 1) bei transitiven Verben kann ein Akkusativobjekt stehen, „das bei der Passivtransformation zum Subjektsnominativ wird“¹³;
- 2) „Ein Zustandspassiv setzt immer ein entsprechendes Vorganspassiv (...) voraus“¹⁴.

Man kann sich nur schwer vorstellen, dass der durchschnittliche Lerner über solche Grammatikkenntnisse verfügt, die ihm ermöglichen das angeführte Beispiel so eingehend zu analysieren.

Das gezielt auf Bedürfnisse der DaF-Lerner orientierte *Langenscheidts Großwörterbuch* erläutert die Strukturformel sowohl mittels Abkürzungen als auch mithilfe der vollausgeformten Beispielbelege.

taugen [...] Vi.1. t. (für/zu etw.) Er taugt nicht zu dieser/ für diese Arbeit.
Dieses Buch taugt nicht für Kinder¹⁵.

Die Notation wird aber nicht einheitlich, was den Lerner verunsichern kann:

gelingen [...] Vi. 1. etw. gelingt (j-m) Der Kuchen ist dir gut gelungen¹⁶.

Es ist nicht verständlich, warum einmal die Subjektergänzung in der Strukturformel ausgelassen wird (*taugen*), ein anderes Mal mitgenommen wird (*gelingen*). Außerdem muss der Lerner genau zwischen *etw.* als Subjekt (*gelingen*) und *etw.* als Objekt (*taugen*) unterscheiden.

¹¹ Wahrig: S. 178.

¹² Wahrig: S. 558.

¹³ Helbig, Gerhard/ Buscha, Joachim: Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: Langenscheidt 1991. S. 48.

¹⁴ Helbig, G./ Buscha, J.: Deutsche Grammatik. S. 155.

¹⁵ LDAF: S. 1012.

¹⁶ LDAF: S. 409.

Die Notation im *Universalwörterbuch Duden* ist einfacher konzipiert. Die Satzstruktur lässt sich an den angeführten Beispielen der konkreten Ergänzungen erkennen. Dabei bleibt die Subjektergänzung meistens unberücksichtigt:

führen [...] 1a. einen Blinden [über die Straße] f.; ein Kind an der Hand f.; einen Hund an der Leine f¹⁷.

Unverständlicherweise werden in einigen Fällen vollständige Sätze angegeben, in denen auch Subjekt genannt ist:

Das Gesetz gewährleistet den Gemeinden dieses Recht¹⁸.

Die oben genannten unzweckmäßigen Abweichungen vom Schema des Wörterbucheintrags können Unsicherheit beim Benutzer hervorrufen, was letztendlich zur Fehlverwendung führen kann.

2.2. Die Darstellung der Stichwortbedeutung

Das Stichwort erscheint im Wörterbuch als lexikalischer Ausgangspunkt, dem sowohl die grammatischen als auch semantischen Informationen sekundär zugeordnet werden. Die Erläuterung der Bedeutung erfolgt (bei Verben, Substantiven, Adjektiven und Adverbien) mithilfe des Gattungsbegriffs (*genus proximum*) und der spezifizierenden Artkennzeichnung (*differentia specifica*). Dementsprechend wird z.B. *Hamster* wie folgt definiert:

Hamster der; -s, -; ein kleines (Nage)Tier, das in seinen dicken Backen viel Futter sammelt (u. das oft als Haustier gehalten wird)¹⁹.

Hamster (m. 3) Angehöriger einer Unterfamilie der Mäuse, Nagetier mit großen Backentaschen zum Transport der Nahrungsvorräte²⁰.

Hamster, der; -s, - : (in mehreren Arten vorkommendes) kleines Nagetier mit gedrungenem Körper, meist stummelartigem Schwanz u. großen Backentaschen, mit deren Hilfe es Nahrungsvorräte für den Winterschlaf in einem unterirdischen Bau zusammenträgt²¹.

¹⁷ Duden: S. 620.

¹⁸ Duden: S. 688.

¹⁹ LDAF: S. 466.

²⁰ Wahrig: S. 605.

²¹ Duden: S. 750.

Problematisch ist bei diesem Definitionstyp einerseits die Wahl des treffenden Gattungsbegriffs (*der Hamster ist ein Nagetier/Nagetier gehört der Unterfamilie der Mäuse an/das Nagetier ist ein Tier*) andererseits die Auswahl der näher bestimmenden Eigenschaften des Definiens (*dicke Backen, gedrungener Körper, stummelartiger Schwanz, Backen sind Nahrungsvorräte, hält einen Winterschlaf*)²². Der Anspruch an Vollständigkeit führt oft dazu, dass Definitionen solcher Art sehr umfangreich sind, und eine nicht unbedeutende Menge syntaktischen und semantischen Wissens des Benutzers voraussetzen.

Bei der Nominaldefinition erfolgt die Bedeutungserklärung mit der Angabe der bereits bekannten Begriffe in Form von einem Synonym oder mehreren, manchmal auch -mithilfe der kopulativen oder adversativen Verknüpfungszeichen verbundenen -Wortsynonymen.

fordern (V.t.) verlangen, haben wollen, erfordern, herausfordern (...) ²³

Die synonymischen Ausdrücke bieten aber „die begrenzte Möglichkeit des Zugriffs auf weiterführende Paraphrasen, obgleich dabei offen bleibt, ob Differenzen in der Bedeutungserklärung Differenzen der Bedeutungen der jeweiligen partiellen Synonyme markieren oder als wechselseitig ergänzende semantische Informationen zu Bedeutungsgemeinsamkeiten zu interpretieren sind“²⁴.

Vollständigkeit halber erfolgt die Darstellung der Bedeutung in der Regel durch Kombination von zwei oder mehreren Erklärungsverfahren (Paraphrasieren, Anführen von Synonymen u. a):

fordern (...) **1. (von j-m/ etw.) etw. f.** j-m/ e-r Behörde o. Ä. (energisch u. nachdrücklich) sagen, dass man etw. von ihm/ ihr will \approx verlangen²⁵

verlangen (...) **1. etw. (von j-m) v.** j-m deutlich sagen, dass man etw. von ihm (haben) will od.

dass man bestimmte Leistungen von ihm erwartet \approx fordern²⁶

²² Vgl. Harras, Gisela/ Haß, Ulrike/ Strauß, Gerhard: Wortbedeutungen und ihre Darstellung im Wörterbuch. Berlin: Walter de Gruyter 1991. S. 17.

²³ Wahrig: S. 491.

²⁴ Konerding, Klaus-Peter: Die semantischen Angaben in *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer Verlag 1998. S. 113.

²⁵ LDAF: S. 364.

Besonders problematisch können für DaF-Lerner Lemmata sein, deren Bedeutung nah beieinander liegt. Wenn noch zusätzlich das zu definierende Lexem gleichzeitig als definierende Einheit des anderen bedeutungsähnlichen Lemmas gilt, wird die semantische Differenzierung zwischen beiden Lemmazeichen deutlich erschwert:

kümmern [...] 3.< refl.> [...] sich um jmdn ~ jmdm helfen, für jmdn sorgen, jmdn beaufsichtigen [...] ²⁷

sorgen 1. [...] für jmdn. ~ sich um jmdn. kümmern [...] ²⁸

Das lernerorientierte *Langenscheidts Großwörterbuch* und das *Universalwörterbuch Duden* geben umfangreichere Definitionen an:

kümmern: [...] 3. sich um j-d k. auf j-n. aufpassen bzw. j-d pflegen, der auf Hilfe angewiesen

ist ≈ für j-n sorgen [...] ²⁹

sorgen: [...] 1. für j-n s. alles tun, was j-d braucht, damit es ihm gut geht ≈ sich um j-n

kümmern [...] ³⁰

kümmern [...] 1. < k. + sich.> a) sich einer Person od. Sache annehmen; sich helfend,

sorgend um jmdn, etw. bemühen [...] ³¹

sorgen [...] 2. a) sich um jmds Wohlergehen kümmern, die Pflichten auf sich nehmen, die

zur Erhaltung od. zum Gedeihen einer Sache erfüllt werden müssen [...] ³²

Zwar ist der Unterschied zwischen den Bedeutungsvarianten der angegebenen Verben sehr gering (die Verben sind oft austauschbar), aber es gibt Kontexte, in denen nur eins der beiden verbalen Lexeme realisiert werden kann:

(1) Jetzt sorgen die Großeltern für die Kinder.

(2) Jetzt kümmern sich die Großeltern um die Kinder.

²⁶ LDAF: S. 1112.

²⁷ Wahrig: S. 801.

²⁸ Wahrig: S. 1193.

²⁹ LDAF: S. 621.

³⁰ LDAF: S. 946.

³¹ Duden: S. 741.

³² Duden: S. 1171.

Im Satz (1) wird der finanzielle und rechtliche Aspekt der Betreuung betont und es wird auf deren systematischen und langfristigen Charakter verwiesen.

Sich kümmern in (2) deutet auf emotionale Einstellung des Fürsorgers hin, die aus der Moralpflicht resultiert.

2.3. Beispielangaben

Die Strukturierung der Bedeutungserläuterung muss einerseits detaillierte, lernerrelevante Informationen beinhalten, andererseits soll die Bedeutung durch entsprechende, aussagekräftige Beispiele (in Form von kurzen Syntagmen oder Sätzen) exemplifiziert werden. Bedeutungsähnliche Lexeme benötigen zu einer gezielten semantischen Differenzierung nicht nur eine ausgebauten semantische Definition, sondern auch weiterführende, kontextspezifische Beispielsätze, die die feinen Nuancen in der Bedeutung und in der Verwendung des Lemmas zu erkennen ermöglichen. Dabei ist für den Lerner weniger wichtig, ob „die Beispiele einem Korpus entnommene Originalbeispiele sind oder für den Zweck des Wörterbuchartikels konstruiert wurden“³³. Die Aufgabe sowohl der Beleg- als auch der Kompetenzbeispiele besteht hauptsächlich darin, die morphologisch-syntaktischen und semantischen Eigenschaften möglichst genau zu illustrieren.

Die Auswahlpraxis der Beispielangaben in monolingualen Wörterbüchern sieht jedoch anders aus. In den Wörterbucheinträgen der quasi-synonymischen Partner findet man identische Verbindungsbeispiele, die die völlige (semantische) Äquivalenz der beiden Lexeme suggerieren (z.B. im *Duden Universalwörterbuch: den Ton, die Ansicht ändern/wechseln*).

Das Nebeneinanderstehen der beiden verbalen Lexeme müsste in verstärktem Umfang durch pragmatische Markierungen und Beispiele manifestiert werden, die Bedeutung eines Stichworts konkretisieren und die Bedeutungsschattierungen zu differenzieren ermöglichen. Selbst das Anführen einer Vielfalt von Kollokationen kann nicht gewährleisten, dass es zu keiner kommunikativen Kollision kommt.

³³ Neubauer, Fritz: Kompetenzbeispiele in *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer Verlag 1998. S. 247.

Die Bedeutungsschattierungen könnten durch die Zusammenstellung (unter einem Stichwort) der beiden quasi-synonymischen Ausdrücke in Kontrast gestellt werden, indem adäquate, den pragmatischen Gebrauch erhellende Beispiele präsentiert würden. So könnte der Wörterbuchbenutzer z.B. unter *ändern* lesen:

- das Programm ändern/ wechseln
- das Programm ändern (Austausch einer Unterhaltungssendung gegen z.B. eine Informationssendung aus wichtigem Anlass)
- das Programm wechseln (im Kino werden jede Woche neue Filme gezeigt)

Wie oben gezeigt, können anschauliche Beispiele die Bedeutung ganz gezielt vermitteln. „Die Anschaulichkeit ist um so größer, je typischer und eindeutiger das Beispiel im Hinblick auf den Gebrauch des Lemmas ist“³⁴.

In allen drei Nachschlagewerken muss der Lerner in solchen Zweifelsfällen (*das Tempo ändern/ wechseln*) intuitiv vorgehen, denn die Beispiele unzureichend das Differenzspezifische einerseits und das Usuelle und das Typische andererseits zum Ausdruck bringen.

3. Nachbemerkung

Diese in der Form einer Skizze vorgetragenen Überlegungen zur Artikelgestaltung in einem monolingualen Wörterbuch resultieren aus der Beobachtung der Benutzung durch Germanistikstudierende und aus den Problemen, auf welche sie dabei gestoßen haben. Die Probleme liegen nicht nur daran, dass der Lerner nicht richtig in einem Wörterbuch nachschlagen kann. Die Vielzahl auf dem Markt befindlicher Sprachlexika bedeutet leider noch nicht, dass sie dem Lerner in allen Problembereichen eine angemessene Hilfe zusichern. Der Grund dafür könnte einerseits eine inkonsequente Strukturierung der Wörterbucheinträge – im Hinblick auf formal-grammatische Angaben – sein, andererseits der Mangel an den divergierenden kontextuell-pragmatischen Angaben, die gezielt die Nuancen im Bereich der semantischen Bedeutungen der bedeutungsähnlichen Lemmata sichtbar machen. Zur Optimierung der Wörterbuchbenutzung würden zweifellos entsprechend zusammengestellte Beispiele beitragen, die zusätzlich die morphologisch-syntaktische Struktur des Lexems illustrieren und belegen würden.

³⁴ Haß-Zumkehr, Ulrike: Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte. Berlin: Walter de Gruyter 2001. S. 37.

Die hier nur stichwortartig und fragmentarisch präsentierten Ausführungen sollen zur Entwicklung neuer, vollständigerer und dem Lerner gerechter Konzepte zur Wörterbuchgestaltung anregen.

Bibliographie

Nachschlagewerke

- DUDEN = Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag 2001. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage.
- LANGENSCHIEDT = Langenscheidt. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt 2003. Neubearbeitung.
- WAHRIG = Wahrig. Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre. Gütersloh/ München: Bertelsmann 1991.

Sekundärliteratur:

- BERGENHOLTZ, HENNING/ MOGENSEN, JENS ERIK: Die Grammatik der Verben in *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer Verlag 1998. S. 77–87.
- FLEISCHER, WOLFGANG/ HELBIG, GERHARD/ LERCHNER, GOTTHARD (Hrsg.): *Kleine Enzyklopädie. Deutsche Sprache*, Frankfurt am Main 2001.
- HARRAS, GISELA/ HAB, ULRIKE/ STRAUß, GERHARD: *Wortbedeutungen und ihre Darstellung im Wörterbuch*. Berlin: Walter de Gruyter 1991.
- HAB-ZUMKEHR, ULRIKE: *Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte*. Berlin: Walter de Gruyter 2001.
- HELBIG, GERHARD: Zum Verhältnis von Grammatik und Lexikon. In: Barz, Irmhild/ Öhlschläger, Günther (Hrsg.): *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer Verlag 1998. S. 1–10.
- HELBIG, GERHARD/ BUSCHA, JOACHIM: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Langenscheidt 1991.
- KONERDING, KLAUS-PETER: Die semantischen Angaben in *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer Verlag 1998. S. 107–122.
- NEUBAUER, FRITZ: Kompetenzbeispiele in *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Perspektiven der pädagogischen*

Lexikographie des Deutschen. Untersuchungen anhand von *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen: Niemeyer Verlag 1998. S. 247–255.

SCHAEDER, BURKHARD: Wörterbucharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, Peter (Hrsg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache V. Wortschatzarbeit in der Diskussion*. Hildesheim: Georg Olms Verlag 2000. S. 249–280.

Aleksandra Józwiak-Dądela

WYBRANE ASPEKTY BADAŃ KONTRASTYWNYCH W ZAKRESIE FRAZEOLOGII

Der Artikel hat zum Ziel, auf die Konzepte von Linguisten einzugehen, die das Problem der Phraseologismen zum Gegenstand ihrer kontrastiven Analyse gemacht haben. Der Blick in die neuere Fachliteratur und ihre kritische Analyse lassen den bisherigen Standpunkt der Forschung in Bezug auf Phraseologismen erkennen. Mit konfrontativen Arbeiten wird das deutsche phraseologische System – anhand der unterschiedlichsten Methoden – mit Systemen anderer Sprachen konfrontiert und analysiert. Die Ergebnisse solcher Untersuchungen können die Anwendung in der didaktischen, translatorischen und lexikografischen Praxis finden.

Od końca lat 60-tych XX wieku, wraz ze wzrostem zainteresowania lingwistycznymi badaniami kontrastywnymi, równolegle podejmowano tego rodzaju analizy naukowe także w odniesieniu do frazeologii¹. W dużym stopniu stało się tak za sprawą zgodnej opinii językoznawców i tłumaczy, iż translacja jest niezwykle ważnym czynnikiem w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, przy czym jej szczególna rola przejawia się w aspekcie porównawczym, czyli kontrastywnym sposobie ujęcia zagadnienia.

Pod pojęciem badań kontrastywnych rozumie się badanie porównawcze współczesnych systemów dwóch lub więcej języków w celu ustalenia istniejących w nich różnic i podobieństw². Zastosowanie metod badań kontrastywnych, gdzie przedmiotem analizy porównawczej są związki fraze-

¹ Hessky, Regina: *Phraseologie. Linguistische Grundlagen und kontrastives Modell deutsch – ungarisch*. Reihe Germanistische Linguistik 77. Tübingen 1987. S. 43.

² Eckert, Rainer: *Aspekte der konfrontativen Phraseologie. Beiträge zur Phraseologie und Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Linguistische Studien Reihe A 56. *Deutsch als Fremdsprache* 69. Berlin 1979. S. 75.

ologiczne języków mniej lub bardziej spokrewnionych, wymaga dodatkowo uwzględnienia specyfiki i złożoności tych struktur³. Ujmując zagadnienie w sensie teoretycznym, wyróżnić można trzy zasadnicze sposoby naukowo prowadzenia badań porównawczych w obszarze frazeologii:

- wykorzystanie w tym celu przeprowadzonych już badań w obrębie wybranych języków, zestawienie ustalonych w niniejszych analizach faktów, danych i przyjęcie ich jako podstawy porównania,
- niezależnie od badań wcześniej przeprowadzonych, obranie własnego korpusu badawczego poprzez konfrontację poszczególnych jednostek frazeologicznych i porównanie ich według wybranych aspektów oraz ustalenie wzajemnych relacji, wyciągnięcie ogólnych wniosków,
- zbadanie frazeologicznych możliwości wypowiedzi, służących językowemu ujęciu pojęć i kontrastywne ich zestawienie⁴.

Zasadność prowadzenia badań kontrastywnych w zakresie frazeologii pozostaje w ścisłym związku z praktyką dydaktyczną, translatoryczną i leksykograficzną.

Niekwestionowane znaczenie analizy porównawczej dotyczącej frazeologii leży u podstaw dydaktyki każdego języka obcego. Przedmiotem zainteresowania naukowego będzie tu przede wszystkim problematyka związana z rozpoznaniem związku frazeologicznego w tekście, właściwym odczytaniu jego znaczenia oraz umiejętnością prawidłowego zastosowania przez osobę przyswajającą określony język obcy. Poszukuje się zatem odpowiedzi na pytania o wpływ języka ojczystego na proces przyswajania frazeologizmów w języku obcym, o rolę semantycznych czynników, wskazujących na występowanie idiomatyczności oraz o zabiegi pomocnicze, ułatwiające zrozumienie treści związku frazeologicznego. Jak słusznie zauważa E. Hallsteinsdottir, każdy użytkownik języka powinien posiadać określoną kompetencję frazeologiczną w języku ojczystym, także w zakresie rozpoznawania i rozumienia frazeologizmów nieznanymi lub zmodyfikowanymi⁵. Czynniki sprzyjającymi takiemu rozpoznaniu jest leksykalizacja (relacja między dosłownym a frazeologicznym znaczeniem), nieregularności syntaktyczne i semantyczne oraz kontekst. Natomiast w rozpoznaniu frazeologizmu języka obcego pomocne mogą okazać się takie jego charakterystyczne cechy,

³ Eckert, Rainer: Spezifisches bei der konfrontativen Untersuchung der Phraseologie zweier oder mehrerer Sprachen. *Zeitschrift für Slawistik* 4. 1990. S. 492.

⁴ Hessky, R.: *Phraseologie. Linguistische Grundfragen*. S. 49.

⁵ Hallsteinsdottir, Elke: Indizien der Phraseologizität. Erkennen und Verstehen von fremdsprachlichen Phraseologismen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache* H. 2. 1999. S. 93.

jak: unikalność komponentów frazeologizmu, rym, forma porównawcza, specyficzne formy syntaktyczne i morfologiczne, czy też przestarzałe formy gramatyczne⁶.

Cz. Schatte w swoim artykule pt. *Kriterien für die Auswahl von Phraseologismen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (1999) wysuwa postulat i wnosi o zmianę nastawienia do nauczania związków frazeologicznych, które niejednokrotnie, szczególnie na początkowym etapie kształcenia językowego, bywają pomijane⁷. Ze względu na trudność w odkodowaniu ich znaczenia (także w fazie na średnim poziomie zaawansowania) odgrywają one marginalną rolę. Autorka podkreśla, że nauka frazeologizmów, obok możliwości uzyskania większej kompetencji w zakresie znajomości języka obcego, zachęca także do głębszej refleksji nad językiem ojczystym. Ze względu na fakt łączenia i wzajemnego przenikania różnych kultur oraz tradycji historycznych frazeologizmy stanowią skarbnicę wiedzy kulturoznawczej. Nie powinny być zatem postrzegane jako językowe anomalie, lecz jako niezbędne elementy każdego języka, których niedostateczna znajomość lub niepoprawne użycie prowadzić może do błędów i nieporozumień językowych⁸. Z kolei L. Röhrich zwraca uwagę na fakt, iż znajomość frazeologizmów stanowi o najwyższym stopniu przyswojenia języka obcego, co szczególnie uwidacznia się w ich celowo zmodyfikowanym użyciu lub zastosowaniu w formie gry językowej⁹.

P. Kühn¹⁰ poddaje krytyce wybrane przykłady ćwiczeń z zakresu frazeologii, wykorzystywane na lekcji języka obcego. Autor dowodzi, że ćwiczenia te jedynie w niewielkim stopniu stanowią pomoc w zrozumieniu treści związku frazeologicznego, ponieważ nie informują dostatecznie jasno o możliwości zastosowania danego frazeologizmu w określonej sytuacji językowej. Według autora – do codziennej praktyki dydaktycznej frazeologizmy wprowadzane są raczej przypadkowo i niesystematycznie. Kühn¹¹ przedkłada też własną propozycję trójstopniowego systemu dydaktyzacji związków frazeologicznych według następującej kolejności działań:

⁶ Tamże, S. 93.

⁷ Schatte, Czesława: *Kriterien für die Auswahl von Phraseologismen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts*. 1995. S. 93.

⁸ Tamże, S. 94.

⁹ Röhrich, Lutz: *Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg 1991. S. 48.

¹⁰ Kühn, Peter: *Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik. Tendenzen der Phraseologieforschung*. Europhas 92. Bochum 1994. S. 423.

¹¹ Tamże S. 424.

- rozpoznanie frazeologizmu (m.in. poprzez uwrażliwienie uczniów na możliwość wystąpienia frazeologizmów w tekście – zastosowanie w tym celu odpowiednich procedur pomocniczych),
- odkodowanie znaczenia (zachęcenie do samodzielnej próby odgadnięcia znaczenia użytego frazeologizmu, zmarginalizowanie pomocniczej roli słownika),
- zastosowanie praktyczne (zapoznanie z możliwościami zastosowania frazeologizmu w tekście).

R. Hessky¹² zwraca uwagę na problem selekcji materiału frazeologicznego, którego dobór na potrzeby dydaktyki języka obcego powinien uwzględniać relacje ekwiwalencji. Autorka podkreśla, że w przypadku ekwiwalencji całkowitej pomiędzy związkami frazeologicznymi nie występują większe trudności w przyswojeniu takich jednostek frazeologicznych. Powyższa sytuacja nie wymaga użycia specjalnych dydaktyczno-metodycznych środków niezbędnych do przekazania słuchaczom właściwej treści frazeologizmów. Decyduje o tym poziom ekwiwalencji. W tym przypadku język ojczysty stanowi istotną pomoc i daje podstawę do odkodowania ich znaczenia. Natomiast różne typy ekwiwalencji częściowej przysporzyć mogą w tym względzie znacznie więcej trudności, czego rezultatem są częste błędy interferencyjne. Z tego właśnie powodu przykłady takich frazeologizmów powinny być poddane szczegółowej analizie w języku ojczystym, a następnie skonfrontowane z możliwymi odpowiednikami w języku obcym¹³.

Frazeologizmy postrzegane są także jako interesujący i ważny przedmiot badań kontrastywnych w zakresie translacji. Mówiąc o tłumaczeniu interlingwalnym, natychmiast kojarzymy ten proces z pojęciem ekwiwalencji, która jest wyznacznikiem praktyki translatorycznej. Również w analizie porównawczej dwóch języków punktem wyjścia i podstawą badania pozostaje zagadnienie ekwiwalencji, pomimo że wśród teoretyków ciągle nie ma zgodności co do jednoznacznej definicji tego terminu. I tak na przykład cytowana wcześniej R. Hessky¹⁴ stoi na stanowisku, iż najważniejszym elementem badania kontrastywnego jednostek frazeologicznych jest zagadnienie ekwiwalencji semantycznej. Jako czynniki różnicujące związki frazeologiczne, nawet przy zachodzącej ekwiwalencji znaczeniowej, autorka wymienia niezgodności strukturalne, obrazy językowe, motywację oraz brak seman-

¹² Hessky, R.: *Phraseologie. Linguistische Grundfragen*. S. 129.

¹³ Tamże S. 129.

¹⁴ Hessky, Regina: *Zur kontrastiven Untersuchung idiomatischer Wendungen. Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch*. Budapest 1980. S. 67.

tycznej konwergencji komponentów związku frazeologicznego. Podobnej tematyce poświęcone jest również inne opracowanie naukowe R. Hessky pt. *Phraseologie. Linguistische Grundfragen und kontrastives Modell deutsch – ungarisch* (1987). We wnioskach z przeprowadzonej analizy porównawczej frazeologizmów niemieckich i węgierskich autorka proponuje, aby występowanie ekwiwalencji całkowitej pomiędzy związkami frazeologicznymi dwu języków nie traktować jako reguły, lecz raczej jako wyjątek¹⁵. W tej samej pracy poruszona jest niezwykle istotna kwestia, dotycząca funkcjonowania frazeologizmu w szerszym kontekście oraz wpływ tegoż kontekstu na odpowiedni dobór jednostki frazeologicznej w języku docelowym¹⁶.

Rola obrazu językowego stała się przedmiotem analizy kontrastywnej H. Kühnerta¹⁷. Autor wyróżnia dwa podstawowe źródła błędów, które są przyczyną wielu nieporozumień językowych, a więc: niewystępowanie danego obrazu językowego języka docelowego w języku wyjściowym oraz przeniesienie obrazu funkcjonującego w języku wyjściowym na język docelowy. W obu przypadkach powstają konstrukcje niezrozumiałe, powodujące trudności w odbiorze. Kühnert¹⁸ podkreśla także aspekt skonwencjonalizowania związków frazeologicznych, których forma językowa jest specyficzna dla każdego języka i nie nosi cech uniwersalności.

Odrębny rodzaj badań kontrastywnych w zakresie frazeologii dotyczy określeń kolorów, zawartych w związkach frazeologicznych różnych języków. Taką analizę porównawczą trzech języków: niemieckiego, rosyjskiego i węgierskiego przeprowadził C. Földes¹⁹. Autor koncentruje swoje badania wokół wyznaczenia podobieństw i różnic w nazwach kolorów, analizuje ich funkcje i wartości symboliczne. Określenia kolorów w języku niemieckim i polskim znalazły się w kręgu zainteresowania także polskich autorów. I tak na przykład R. Sobiech²⁰ na podstawie własnych badań dowodzi, że większość niemieckich frazeologizmów, zawierających określenia kolorów, nie posiada odpowiedników frazeologicznych w języku polskim. Potwierdza tym samym fakt, iż język niemiecki jest znacznie bardziej zróżnicowany

¹⁵ Hessky, R.: *Phraseologie. Linguistische Grundfragen*. S. 95.

¹⁶ Tamże S. 129.

¹⁷ Kühnert, Helmut: *Die Rolle des Bildverständnisses bei Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache* Nr. 22. 1985. S. 223.

¹⁸ Tamże S. 224.

¹⁹ Földes, Csaba: *Farbbezeichnungen als phraseologische Strukturkomponente im Deutschen, Russischen und Ungarischen. Europhas 90. Red. Ch. Palm. 1991. S. 77–89.*

²⁰ Sobiech, Renata: *Zur deutsch-polnischen Phraseologie im Bereich der Farbbezeichnungen. Studia Germanica Posnaniensia XI. Poznań 1980. S. 165.*

i bogaty w związki frazeologiczne pod tym względem niż język polski. Z badań przeprowadzonych przez M. Płomińską²¹ wynika, że większość związków frazeologicznych języka niemieckiego i polskiego, zawierających określenia kolorów, pozostaje względem siebie w stosunku braku ekwiwalencji. Natomiast w odniesieniu do symboliki określeń kolorów we frazeologii, z jednej strony widoczne są tu ogólne, tradycyjne wartości symboliczne kolorów, z drugiej strony jednak idiomatyka nadaje określeniom kolorów własną symbolikę²².

Zagadnienie etymologii niektórych związków frazeologicznych w języku niemieckim i ich odpowiedników w innych językach (angielskim, rosyjskim, węgierskim) podejmuje C. Földes²³. Zdaniem autora istnieją trzy podstawowe przyczyny występowania w różnych językach frazeologizmów o identycznym znaczeniu idiomatycznym. Są nimi: obecność w różnych językach frazeologizmów przechodnich, występowanie w różnych językach frazeologizmów powstałych na bazie tych samych obserwacji, doświadczeń lub podobnego sposobu życia i myślenia poszczególnych społeczności językowych oraz historyczne zapożyczenia pewnych zwrotów z innych języków²⁴.

Przedmiotem badań frazeologii kontrastywnej bywają także książeczki dla dzieci. Interesującą analizę twórczości Ericha Kästnera i Kornela Makuszyńskiego przeprowadziła Cz. Schatte²⁵, dowodząc specyficznego, liryczno-emocjonalnego charakteru badanych tekstów. Dzięki obecności związków frazeologicznych teksty te charakteryzują się niezwykle prostą myślą oraz humorem. Autorstwa Cz. Schatte²⁶ jest również badanie kontrastywne frazeologicznych gier językowych zawartych w polskich i niemieckich artykułach publicystycznych oraz tekstach reklam prasowych i telewizyjnych. Z przeprowadzonej analizy wynika, że w obydwu cytowanych językach wyróżnić można te same mechanizmy tworzenia frazeologicznych gier językowych. Wkomponowanie frazeologizmów w odpowiedni kontekst prowadzi zwykle do zaktualizowania bezpośredniego znaczenia struktury frazeolo-

²¹ Płomińska, Malgorzata: *Farben und Sprache. Deutsche und polnische Farbbezeichnungen aus kontrastiver Sicht.* Frankfurt / M 2003.

²² Tamże S. 186.

²³ Földes, Csaba: *Sind alle deutschen Redensarten wirklich deutsch?* Sprachpflege 9. 1984. S. 127–129.

²⁴ Tamże S. 128.

²⁵ Schatte, Czesława: *Phraseologismen als sekundäre Nomination in deutschen und polnischen literarischen Texten. Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen.* Red. B. Döring, A. Feine, W. Schallenberg. Frankfurt / M, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1999. S. 216.

²⁶ Schatte, Cz.: *Kriterien für die Auswahl von Phraseologismen.* S. 99.

gicznej lub zaktualizowania jednocześnie znaczenia bezpośredniego i frazeologicznego²⁷.

Badania kontrastywne w zakresie frazeologii pozostają w ścisłym związku z praktyką leksykograficzną. Niezaprzeczalnym faktem jest, iż wspólnie żadna naukowa analiza porównawcza nie mogłaby zostać opracowana, nie dysponując możliwością korzystania z pomocy specjalistycznych słowników bilingwalnych lub multilingwalnych, w których zawarte są zbiory frazeologizmów. Warto więc przedstawić kilka uwag na temat rozwoju i roli niemiecko-polskiej i polsko-niemieckiej leksykografii w badaniach kontrastywnych z zakresu frazeologii.

Zagadnienie leksykograficznego ujęcia związków frazeologicznych podejmuje A. Kątny w artykule pt. *Probleme der deutsch-polnischen Phraseologie im Lichte ihrer Wörterbücher* (2004), gdzie kreśli rys historyczny niemiecko-polskiej leksykografii. Artykuł informuje, że pierwszym wielojęzycznym, uwzględniającym (oprócz innych języków) także język niemiecki i polski, zbiorem leksykograficznym był *Flores Trilingues* autorstwa Daniela Gamiusa wydany w 1702 roku. Dzieło zawiera 984 przysłowia i 83 frazeologizmy, nie podaje jednakże źródeł ich pochodzenia. Słownik odnotowuje z reguły poprawne frazeologiczne odpowiedniki uporządkowanych alfabetycznie przysłów i zwrotów łacińskich w innych językach²⁸. Powstałym nieco później dziełem leksykograficznym był wydany w roku 1720 w Gdańsku przez Joana Monetę *Enchiridion Polonicum*. Składająca się z ośmiu części księga obejmuje łącznie 605 polskich przysłów i zwrotów wraz z ich – jak ocenia A. Kątny – trafnymi odpowiednikami. Kolejny zbiór leksykograficzny stanowił słownik opracowany przez Constanta Wurzbacha pt. *Die Sprichwörter der Polen* (1852). Do niektórych z zamieszczonych tu 488 przysłów i zwrotów dołączono wielostronicowe komentarze historyczne²⁹.

Z nowszych wydawnictw, które ukazały się w latach 90-tych ubiegłego wieku wymienić można *Mały słownik idiomatyczny polsko-niemiecki* J.A. Czochrańskiego (1976). Praca ta, co warto zauważyć, często poddawana była krytyce ze względu na zawartą tam zbyt szeroką definicję idiomu, co spowodowało umieszczenie w tymże słowniku wyrażień i zwrotów o wątpliwej

²⁷ Schatte, Cz.: Kriterien für die Auswahl von Phraseologismen. S. 110.

²⁸ Kątny, Andrzej: Probleme der deutsch-polnischen Phraseologie im Lichte ihrer Wörterbücher. Thesaurus polyglottus et flores quadrilingues. Festschrift für Stanisław Prędoła zum 60. Geburtstag. Red. S. Kiedroń, A. Kowalska-Szubert. Wrocław 2004. S 182–183.

²⁹ Tamże S. 187.

idiomatyczności³⁰. W roku 1992 wydany został słownik autorstwa S. Prędoty pt. *Kleines deutsch-polnisches Sprichwörterbuch*. Niemieckim przysłowiom, które uporządkowano według słów kluczowych (czasowniki, przymiotniki, przysłówki), przyporządkowano polskie odpowiedniki z uwzględnieniem trzech poziomów ekwiwalencji. W roku 1997 ukazał się dwutomowy zbiór A. Wójcika i H. Ziebarty pt. *Sprichwörterbuch. Deutsch-polnisch, polnisch-deutsch*. Część I słownika obejmuje niemieckie przysłowia wraz z ich polskimi ekwiwalentami, część II – polskie z ekwiwalentami niemieckimi (łącznie około 6000 przysłów, sentencji i powiedzeń). Przysłowia synonimiczne w publikacji oznaczone zostały odpowiednimi odnośnikami³¹. Jednym z ostatnich zbiorów frazeologicznych języka polskiego i niemieckiego jest *Słownik frazeologiczny niemiecko-polski* J.A. Czochrańskiego i K.D. Ludwiga (1999). Każdy z 5000 niemieckich frazeologizmów zastosowany został w zdaniu przykładowym. W przypadku podanych ekwiwalentów nie odnotowano jednak, czy chodzi o związek frazeologiczny, czy o wolny związek wyrazowy. Na uwagę zasługuje wydany w 2003 roku *Nowy niemiecko-polski słownik idiomów i zwrotów* współautorstwa R. Sadzińskiego i W. Sadzińskiego. Jak podają autorzy, słownik zawiera 4000 idiomów, zwrotów, powiedzeń i przysłów oraz 1000 związków frazeologicznych z czasownikiem. Na końcu słownika zamieszczono indeks polskich odpowiedników wszystkich niemieckich haseł³². Jest to niewątpliwie ważna i potrzebna pozycja, która w istotnym stopniu uzupełnia niemiecko-polską leksykografię.

Przeprowadzona przez A. Kątnego charakterystyka słowników dwujęzycznych wykazała, że starsze słowniki frazeologiczne stanowią głównie zbiory przysłów i sentencji, nie wyznaczają też jednoznacznej granicy między przysłowiami a związkami frazeologicznymi. Te ostatnie bywają tam ujmowane dość jednostkowo. Według tegoż autora analiza nowszych wydań skłania do wniosku, iż obecny stan badań umożliwia już dziś wydanie niemiecko-polskiego wielkiego słownika frazeologicznego³³.

Na zakończenie, dokonując podsumowania krótkiego przeglądu wybranych aspektów badań kontrastywnych w zakresie frazeologii, autorka pragnie przedstawić dwa wnioski, stanowiące rezultat własnych spostrzeżeń.

Aktualny status badań kontrastywnych w zakresie frazeologii uzyskał powszechną aprobatę badaczy teoretyków i praktyków, przede wszystkim

³⁰ Tamże S. 189.

³¹ Tamże S. 191.

³² Sadziński, Roman; Sadziński, Witold: *Nowy niemiecko-polski słownik idiomów i zwrotów*. Warszawa 2003. S. 3–4.

³³ Kątny, A.: *Probleme der deutsch-polnischen Phraseologie*. S. 193.

w odniesieniu do samej rangi problemu – czyli znaczenia takich badań dla rozwoju frazeologii jako samodzielnej dyscypliny naukowej. Różnice w ocenach dotyczą jedynie pewnych aspektów metodologicznych w obrębie zagadnień szczegółowych, zwłaszcza kierunków dalszych dociekań naukowych i stosowanych metod badawczych.

Przyjmując tezę, wyrażającą pogląd większości językoznawców, iż proces tłumaczenia jest w dużym stopniu procesem kognitywnym, w ramach którego tłumacz musi dokonywać wielu własnych wyborów i rozstrzygnięć językowych, to analiza formalna i semantyczna związków frazeologicznych oraz występujących interlingwalnych ekwiwalencji może się okazać bardzo pomocna w udzieleniu odpowiedzi na pytanie – na czym w istocie powinna polegać prawidłowa translacja frazeologizmów.

Przeprowadzona analiza wybranych aspektów badań kontrastywnych w zakresie frazeologii obrazuje wieloaspektowość i złożoność procesu tłumaczenia polskich frazeologizmów na język niemiecki, wskazuje także na celowość, jak należy sądzić, prowadzenia dalszych, specjalistycznych badań w tym zakresie.

Bibliografia

- Eckert, Rainer: Spezifisches bei der konfrontativen Untersuchung der Phraseologie zweier oder mehrerer Sprachen. In: Zeitschrift für Slawistik 4 (1990). S. 488–492.
- Eckert, Rainer: Aspekte der konfrontativen Phraseologie. In: Beiträge zur Phraseologie und Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Linguistische Studien Reihe A 56. Deutsch als Fremdsprache 69. Red. W. Fleischer, R. Grosse. Berlin: 1979. S. 74–80.
- Földes, Csaba: Farbbezeichnungen als phraseologische Strukturkomponente im Deutschen, Russischen und Ungarischen. Europhas 90 (1991). S. 77–89.
- Földes, Csaba: Sind alle deutschen Redensarten wirklich deutsch? In: Sprachpflege 9 (1984). S. 127–129.
- Hallsteindottir, Elke: Indizien der Phraseologizität. Erkennen und Verstehen von fremdsprachlichen Phraseologismen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache (1999) H.2. S. 93–97.
- Hessky, Regina: Phraseologie. Linguistische Grundlagen und kontrastives Modell deutsch – ungarisch. Reihe Germanistische Linguistik 77 (1987). Tübingen. S. 95.
- Hessky, Regina: Zur kontrastiven Untersuchung idiomatischer Wendungen. In: Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch. Red. J. János. Budapest: 1980. S. 65–76.

- Kątny, Andrzej: Probleme der deutsch-polnischen Phraseologie im Lichte ihrer Wörterbücher. Thesaurus polyglottus et flores quadrilingues. In: Festschrift für Stanisław Prędoła zum 60. Geburtstag. Red. S. Kiedroń, A. Kowalska-Szubert. Wrocław: 2004. S. 179–195.
- Kühn, Peter: Pragmatische Phraseologie: Konsequenzen für die Phraseographie und Phraseodidaktik. In: Tendenzen der Phraseologieforschung. Europhas 92. Bochum 1994. S. 411–428.
- Kühnert, Helmut: Die Rolle des Bildverständnisses bei Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht für Fortgeschrittene. In: Deutsch als Fremdsprache Nr. 22 (1985). S. 223.
- Plomińska, Malgorzata: Farben und Sprache. Deutsche und polnische Farbbezeichnungen aus kontrastiver Sicht. Frankfurt / M. 2003. S. 186.
- Röhrich, Lutz: Das große Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. Freiburg: 1991. S. 48.
- Sadziński, Roman; Sadziński Witold: Nowy niemiecko-polski słownik idiomów i zwrotów. Warszawa: Harald G 2003. S. 3–4.
- Schatte, Czesława: Phraseologismen als sekundäre Nomination in deutschen und polnischen literarischen Texten. In: Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen. Red. B. Döring, A. Feine, W. Schallenberg. Frankfurt / M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: 1999. S. 215–225.
- Schatte, Czesława: Kriterien für die Auswahl von Phraseologismen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Aspekte der Wortschatzbeschreibung für Zwecke des Fremdsprachenunterrichts. Red. J. Iluk. Prace naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, nr 1507, Reihe Neuphilologische Sprachwissenschaft. 1995. S. 93–103.
- Sobiech, Renata: Zur deutsch-polnischen Phraseologie im Bereich der Farbbezeichnungen. In: Studia Germanica Posnaniensia XI (1980). Poznań. S. 157–166.

Anna Okońska-Kasprzak

INTERKULTURELLE ASPEKTE BEI SCHEINBAR TOTAL ÄQUIVALENTEN LEXEMEN

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie leksemy uważane za całkowicie ekwiwalentne faktycznie takimi są. Punkt wyjściowy dla rozważań stanowią definicje kultury i interkulturowości oraz sposób organizacji wiedzy o świecie oparty na koncepcjach, schematach i konotacjach. Poddane analizie zostały grupy leksemów powszechnie uważanych za całkowicie ekwiwalentne: nazwy własne, nazwy geograficzne, terminologia naukowa i język techniczny oraz inne wyrazy, m.in. nazwy miesięcy i dni tygodnia oraz liczebniki. Sprawdzone, czy uwarunkowane kulturowo koncepty i konotacje powiązane z wybranymi leksemami są identyczne w języku polskim i niemieckim. W wyniku analizy stwierdzono, iż identyczne z pozoru koncepty bywają w różnych językach inaczej konotowane, stopień znajomości referenta wpływa decydująco na występowanie konotacji, nasilenie aspektów kulturowych w wypadku terminologii humanistycznej różni się znacząco od terminologii z zakresu nauk ścisłych, a ekwiwalencja na poziomie leksykalnym nie musi oznaczać ekwiwalencji funkcjonalnej.

1. Problemumriss

Der Interkulturalitätsbegriff wurde in der modernen globalisierten Welt zu einem der Schlüsselbegriffe. Wegen steigender Anzahl der interkulturellen Kontakte entstand ein neues wissenschaftliches Gebiet *interkulturelle Kommunikation*, das sich Beschreibung, Klärung und Vorbeugung potenzieller Konflikte im Kommunikationsprozess zwischen Anhängern unterschiedlicher Kulturen zum Ziel setzt. Praktisch können die Forschungsergebnisse u.a. im Fremdsprachenunterricht und in der Übersetzung Anwendung finden. Die interkulturellen Forschungen sind auch in der Linguistik präsent, wo nach der Wechselbeziehung zwischen der Kultur und Sprache gesucht wird. Der Einfluss der kulturellen Aspekte auf die Sprache

wurde zu einer der wichtigsten Tendenzen in der modernen Sprachwissenschaft.

Um über kulturelle Aspekte zu sprechen, muss zuerst der Kulturbegriff definiert werden. Nach dem Metzler Lexikon Sprache ist Kultur die Gesamtheit der Schöpfungen des Menschen, der die Schöpfungen der Natur gegenübergestellt werden, was aber auf Grund der Wissenschaftsentwicklung, besonders der Gentechnologie und Nuklearphysik, verändert werden kann. Dębski (2005) betont zusätzlich, dass der Kultur nicht nur „alles von dem Menschen Hervorgebrachte“ sondern auch „seine Weltsicht“ angehört¹. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen Kultur, Sprache und Denken. Denken als ein geistiger Prozess ermöglicht die Entstehung der Kultur und der Erwerb einer Sprache verläuft parallel zur Aneignung der Kultur im Sozialisationsprozess. Kultur, Sprache und Denken sind also miteinander verflochten und das Eine setzt das Andere voraus². Für Knapp (2007) ist Kultur ein Symbol- und Verhaltensregelsystem, das das kollektive Wissen einer Gemeinschaft in der sozialen Interaktion manifestiert und die Standards des Glaubens, Denkens und Handelns schafft³. Kelz (2002) betont die doppelte Bedeutung der Kultur. Einerseits handelt es sich um ein Manifest des Geistes in der Kunst, andererseits um „Werte und Normen“ und daraus resultierende „Praktiken“ des Menschen⁴. Das durch bestimmte Kultur geprägte Benehmen ist also in den Situationen zu sehen, wo man sich auf eine bestimmte Art und Weise verhält, weil man sich das Benehmensmuster bei der Sozialisation aneignete. Dieses Verhalten ist also überindividuell. Gercken (1999) und Witte (2000) deuten in diesem Zusammenhang darauf hin, dass die Komplexität der Kultur als eines Phänomens erst dann sichtbar ist, wenn sie mit den anderen Kulturen in Berührung kommt, weil erst dann die Einzigartigkeit jeder

¹ Dębski, Antoni: *Kultur, Sprache, interkulturelle Kommunikation*. In: Homa, Jaromir/Wille, Lucyna (Hrsg.): *Menschen, Sprachen, Kulturen*. Rzeszów. 2005. masch.

² Vgl. ebd.; Dębski, Antoni: *Zum Konzept der interkulturellen Kommunikation. Kritische Überlegungen von linguistischen Positionen aus*. In: http://escoala.ro/germana/antoni_debski.html. 2007. (20.04.2009).

³ Vgl. Knapp, Karlfried: *Interkulturelle Kommunikation*. In: Knapp, Karlfried (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen. 2007. S. 414.

⁴ Kelz, Heinrich P.: *Interkulturelle Kommunikation und translatorische Prozesse in der Wirtschaft*. In: Best, Joanna/Kalina, Sylvia (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen. 2002. S. 45.

einzelnen Kultur deutlich wird⁵. „Die Interaktion von Kulturen im Denken des mehrsprachigen Menschen und in seinen Sprachen“ wird als Interkulturalität bezeichnet⁶. Aus dem Phänomen der Interkulturalität erwächst die Notwendigkeit, kulturelle Aspekte und ihren Einfluss auf den Kommunikationsprozess bei der Begegnung Vertreter unterschiedlicher Kulturen zu untersuchen. Hier wird nur auf linguistische Interkulturalität hingedeutet, die ihren Ausdruck in der Sprache selbst, in ihrem Wortschatz findet. Außersprachliche Interkulturalität, die auch den Kommunikationsprozess in gewisser Hinsicht beeinflusst, wird dabei außer Acht gelassen, weil sie kein Gegenstand der Interesse der Linguistik sein kann, denn sie ist nicht in der Sprache selbst, sondern in bestimmten Verhaltensweisen, Konventionen, Sitten und Bräuchen verankert.

Das während der Schulausbildung angeignete Wissen über die Welt ist im menschlichen Gehirn im Langzeitgedächtnis gespeichert. Dieses Wissen ist in Form von Konzepten repräsentiert, die wiederum die komplexeren mentalen Einheiten, nämlich die Schemata, bilden. Konzepte werden als mentale Informationen über Gegenstände der außersprachlichen Realität bezeichnet, die sich in Schemata, also in typische mentale Repräsentationen der Situationen und Phänomene, die wir aus dem Alltag kennen, vernetzen. Schemata und Konzepte ermöglichen, die Erscheinungen und Ereignisse richtig einordnen und interpretieren zu können. Wir greifen ständig zu unserem Weltwissen, während wir mit den verschiedenen Aspekten der Welt konfrontiert werden. Die Konzepte und Schemata sind flexibel genug, um mit ihrer Hilfe die außersprachliche Realität zu begreifen⁷. Neben empirisch feststellbarer Informationen über einen Gegenstand der außersprachlichen Realität (z.B. *der Hund* = „Angehöriger einer Familie weltweit verbreiteter, kleiner bis mittelgroßer Raubtiere mit gut ausgebildetem

⁵ Vgl. Gercken, Jürgen: Kultur, Sprache und Text als Aspekte von Original und Übersetzung. Frankfurt a.M. 1999. S. 13.; Witte, Heidrun: Die Kulturkompetenz des Translators. Tübingen. 2000. S. 74–90.

⁶ Dębski, Antoni: *Interkulturelle Kommunikation zwischen Polen und Deutschen?*. In: Balzer Bernd/Halub Marek (Hg.). Wrocław – Berlin. Germanistischer Brückenschlag im deutsch-polnischen Dialog. II. Kongress der Breslauer Germanistik. Bd.1. Sprachwissenschaft. hg. von Franz Simmler und Eugeniusz Tomiczek. Wrocław/Dresden. 2006. masch.

⁷ Vgl. Schwarz, Monika: Indirekte Anaphern in Texten. Studien zu domänen gebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen. Tübingen. 2000. S. 34–36; Schwarz-Friesel, Monika: *Text- und Gesprächsanalyse*. In: Steinbach, M. u. a. (Hrsg.): Schnittstellen der germanistischen Linguistik. Stuttgart. 2007. S. 232–233.

Geruchs- und Gehörsinn“) enthalten Konzepte auch charakteristische Konnotationen (*der Hund* = Symbol der Treue; aber auch *der Hund* = negative Bezeichnung eines Mannes) und individuelle Assoziationen (Ich persönlich mag Hunde, weil ich einen als Kind hatte). Während individuelle Assoziationen von der eigenartigen Erfahrung eines Individuums abhängen, sind die Konnotationen kulturbedingt. In zwei verschiedenen Kulturen können also die Konzepte (typische Informationen und an sie ‚angehängte‘ Konnotationen) von einander abweichen, so dass die aus unterschiedlichen Kulturkreisen stammenden Kommunikationspartner aneinander vorbei reden.

Diese Erscheinung ist bei den sog. total äquivalenten Lexemen besonders interessant. Das Ziel des vorliegenden Artikels ist es, das Phänomen der totalen Äquivalenz in Hinblick auf die Interkulturalitätstheorie zu überprüfen. Wie aus der Organisation des menschlichen Weltwissens folgt, entsprechen sich Lexeme zweier Sprachen sehr oft nur scheinbar, was die Kommunikation unter Benutzern unterschiedlicher Sprachen wesentlich erschwert. Es soll jedoch einige Ausnahmen geben, wo die totale Äquivalenz vorkommt. Barchudarov (1979) teilt diese Lexeme in drei Gruppen⁸. Es handelt sich dabei um Eigennamen und geographische Benennungen, wissenschaftliche und technische Fachwörter und andere Wörtergruppen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob es unter Berücksichtigung der Nicht-Eins-zu-Eins Entsprechung der Konzepte und Schemata in verschiedenen Sprachen von der totalen Äquivalenz gesprochen werden kann. Im vorliegenden Artikel werden zuerst die drei Gruppen der total äquivalenten Lexeme nach Barchudarov (1979) differenziert, danach werden einige Lexeme jeder Gruppe der Analyse unterzogen, indem das deutsche und polnische Lexem unter Berücksichtigung der Gemeinsamkeit bzw. Unterschiedlichkeit der Konzepte und Konnotationen verglichen werden. Sind daher total äquivalente Lexeme tatsächlich äquivalent?

2. Eigennamen und geographische Benennungen

Bei Eigennamen und geographischen Benennungen wird auf Gegenstände der außersprachlichen Realität referiert, die für an der Kommunikation Beteiligte leicht identifizierbar sein sollen. Es ist eindeutig klar, dass ein Deutscher und ein Pole, die über *Fryderyk Chopin* sprechen, eine und dieselbe Person meinen. Bezöge sich der Name nicht auf denselben

⁸ Vgl. Barchudarov, L.: Sprache und Übersetzung. Probleme der allgemeinen und speziellen Übersetzungstheorie. Leipzig, Moskau. 1979. S. 82–83; Barchudarov benützt statt „Äquivalenz“ den Begriff „Übereinstimmung“.

Referenten (also auf denselben Gegenstand außersprachlicher Wirklichkeit), wäre die Verständigung zwischen den Beiden unmöglich. Es wäre zwar vorstellbar, dass einer der Sprecher jemanden im Sinne hätte, der den gleichen Namen wie der berühmte Komponist trägt oder dass einer der Sprecher auf Grund seines mangelnden Weltwissens vom Komponisten nie gehört hätte. Die beiden Möglichkeiten sind jedoch auszuschließen und es wird angenommen, dass sich die beiden über den weltbekannten Komponisten unterhalten. Trotz der Referenzidentität können jedoch die an die referenzielle Bedeutung des Namens ‚angehängten‘ Konnotationen voneinander stark abweichen. Für einen Polen kann Fryderyk Chopin einer der bedeutendsten polnischen Komponisten und sein Werk das Objekt des nationalen Stolzes sein. Für einen Deutschen kann er dagegen einer der vielen Komponisten sein. Viele halten ihn wegen seines französisch klingenden Namens (die Deutschen sprechen ihn sogar französisch aus, die Polen haben dagegen den Namen assimiliert) für einen Franzosen. Eine umgekehrte Situation ist aber genauso gut denkbar: für einen Polen ist Fryderyk Chopin einer der vielen Komponisten und für einen Deutschen, der ein Liebhaber seiner Musik ist, kann er eine besondere Stellung unter weltberühmten Komponisten bekleiden. Mit einem interessanten Fall hat man bei dem Ortschaftsnamen *Tannenberg* zu tun. Er wird mit der *Schlacht bei Tannenberg* sowohl in Polen als auch in Deutschland konnotiert. Obwohl die Deutschen und die Polen dieselbe Schlacht im Sinne haben (*Tannenberg* und seine polnische Entsprechung *Grunwald* sind also referenzidentisch), liegen Konnotationen der beiden Nationen weit voneinander. Für einen Polen ist *bitwa pod Grunwaldem* (*Schlacht bei Tannenberg*) der Inbegriff des Sieges und Erfolgs, sie gilt bis heute als ein Symbol der Stärke des ehemaligen polnischen Königreiches. Für die Deutschen bedeutet sie dagegen eine schmerzhafteste Niederlage, die schon lange her ist, und an die man sich nicht sehr gerne erinnert. Möglicherweise kann aber ein Deutscher oder ein Pole zusätzliche von der klassischen Vorstellung abweichende Assoziationen haben. Es bestehen also Bedenken, ob die erste Gruppe, die von Barchudarov (1979) angeführt wird, tatsächlich als vollständig übereinstimmend bezeichnet werden darf.

Auf eine noch kompliziertere Frage wird jedoch bei den Eigennamen und geographischen Benennungen gestoßen, bei denen der Grad der Bekanntheit/Unbekanntheit des Referenten in verschiedenen Kulturen oder sogar das Fehlen des Referentenbezugs in einer der Kulturen vorkommt.

Als ein anschauliches Beispiel kann das Lexempaar *Transrapid* und *EU-Kommission* fungieren.

Laut der Brockhaus-Enzyklopädie handelt es sich beim Lexem *Transrapid* um „in Deutschland enzwickelte, für Geschwindigkeiten bis 500 km/h ausgelegte Magnetschwebbahn“. Weil der Zug ein deutscher Entwurf ist, ist das Lexem der deutschen Gesellschaft geläufig. Auch ohne einen bestimmten Kontext ist es nicht notwendig, den Eigennamen zu präzisieren, denn die Rezipienten wissen, um welchen Gegenstand der außersprachlichen Realität es geht. Dem Vertreter einer anderen Kultur kann aber am Weltwissen fehlen, zumal der *Transrapid* in seinem Land unbekannt sein kann oder nur sporadisch erwähnt wird. Es taucht in dieser Situation das Problem auf, dass das Wort für den fremdsprachlichen Kommunikationsteilnehmer ein leerer Begriff ist und sich auf keinen Referenten bezieht, weil ihm der Referent unbekannt ist. Die Konnotationen fallen aus, denn für den nicht-deutschen Kommunikationspartner ist der *Transrapid* nur eine fremde Art der Bahn, er ist also emotional unmarkiert. Bei den Deutschen, für die er ein Phänomen ist, das sie aus eigener Erfahrung kennen, kann der *Transrapid* sowohl positive als auch negative Konnotationen hervorrufen. Diese Emotionalität kann aber nicht wiedergegeben werden, weil sie mit den Lebensbedingungen und der Mentalität zusammenhängt, die während eines normalen Gesprächs, in dem keine zusätzlichen Kommentare integriert werden, nicht vermittelt werden kann. Ein anderer Fall stellt das Lexem *EU-Kommission* dar. Unter dem Lexem *die EU-Kommission* versteht man „Organ der Europäischen Gemeinschaften in Brüssel“ (nach Brockhaus-Enzyklopädie). Mit Hilfe des Lexems wird auf einen Gegenstand der außersprachlichen Realität referiert, das Verhältnis zwischen dem Wort und der Organisation soll klar sein, denn das Schema der Europäischen Union und ihrer Institutionen ist mindestens im Langzeitgedächtnis der EU-Bürger gespeichert. Es müssen aber die Differenzen im Weltwissen unter Anhängern verschiedener Kulturen berücksichtigt werden. Für einen Anhänger einer nicht-europäischen Kultur kann der Begriff ambig sein. Im Unterschied zum Lexem *Transrapid* kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die EU-Kommission der umfangreicheren Gruppe der Rezipienten geläufig ist als der *Transrapid*, selbst wenn sie in einem Land wohnen, das kein Mitglied der Europäischen Gemeinschaft ist. Während der *Transrapid* eine lokale Bedeutung hat und weltweit irrelevant bleibt, gehört die Europäische Union zu wichtigen internationalen Einrichtungen. Es kann nämlich vorausgesetzt werden, dass die Existenz dieses Staatenverbunds zum allgemeinen Weltwissen gehört,

dass über die kulturellen Eigenartigkeiten hinausragt. Die Konnotationen, die kulturbedingt sind, können jedoch stark variieren, sie sollen aber, im Unterschied zu *Transrapid*, in beiden Kulturen überhaupt vorhanden sein.

Das Fehlen des Referentenbezugs ist auch bei Personennamen keine seltene Erscheinung. Der Name *Jeremy Rifkin* kann in der Brockhaus-Enzyklopädie nicht gefunden werden. Aus einem Artikel in Stuttgarter Zeitung stellt sich heraus, dass Jeremy Rifkin ein US-Professor für Ökonomie ist⁹. In den USA oder unter seinen Fachkollegen kann *Jeremy Rifkin* als eine bekannte Persönlichkeit gelten und mit dem Eigennamen wird auf eine bestimmte Person referiert, die unterschiedliche Konnotationen hervorrufen kann. Der Eigenname *Jeremy Rifkin* kann also in der einen Kultur weitverbreitet sein, weswegen die Referenzziehung dem Anhänger dieser Kultur keine Schwierigkeiten bereitet, weil er genug Informationen über den Referenten hat, die sogar durch Konnotationen und Assoziationen ergänzt werden. In der anderen Kultur kann der Eigenname fast völlig unbekannt bleiben, was zur Folge hat, dass auch keine Konnotationen und Assoziationen mit dem nicht berühmten Referenten in Verbindung gesetzt werden können. Bei der Annahme, dass der Referent in der einer Kultur angesehen, in der anderen jedoch weniger populär oder sogar unbekannt ist, sind die Konnotationen in der ersten viel lebendiger und emotionaler als in der zweiten, für deren Vertreter der unbekannte Referent gleichgültig ist. Aus demselben Grund ruft der Eigenname in der zweiten auch keine individuellen Assoziationen hervor.

Ein anderer Fall ist der Eigenname *Ludwig van Beethoven*. In der Brockhaus-Enzyklopädie steht seine Kurzbiographie und die Liste seiner bedeutendsten Werke. Im Unterschied zu Rifkin, findet Beethoven seinen Platz im Lexikon. Man kann auch voraussetzen, dass die Erkenntnis des Zusammenhangs zwischen dem Lexem und dem Referenten im Falle von Beethoven einfacher ist als im Falle von Rifkin. Beethoven gehört zur Musikgeschichte und zu international berühmten Komponisten, während Rifkin noch nicht in die Geschichte der modernen Ökonomie einging, wovon auch sein Fehlen im Lexikon zeugt. Bei der Annahme, dass Beethoven weltweit bekannter als Rifkin ist und sein Name erkannt werden soll, ruft er Konnotationen und Assoziationen in beiden Kulturen hervor, es sei denn, es handelt sich um eine besondere kulturelle Distanz. Die mit

⁹ Vgl. Iwersen, Sönke: Langfristig wird die Arbeit verschwinden. US-Ökonom Jeremy Rifkin: Deutschland führt Scheindiskussion. In: <http://www.stuttgarter-zeitung.de/stz/page/detail.php/916564>. 2005. (5.01.2009).

dem genialen Landsmann verbundenen Konnotationen im deutschen Raum weichen wahrscheinlich von den Konnotationen in anderen Teilen der Welt ab, der Hauptunterschied zu *Rijkin* besteht hier jedoch darin, dass die Konnotationen überhaupt weit und breit in Erscheinung kommen.

Die Differenzen im Grad der Bekanntheit/Unbekanntheit oder das Fehlen des Referentenbezugs treten natürlich auch bei geographischen Benennungen auf. Die Hauptstadt der Vereinigten Staaten *Washington* und der polnische Kurort an der Ostsee *Sopot* stehen zu einander in einer vergleichbaren Relation wie die Eigennamen *Ludwig van Beethoven* und *Jeremy Rijkin*. Während das Konzept von *Washington* in irgendwelcher Form weitverbreitet ist, schildert das Konzept von *Sopot* ein lokales Phänomen. Obwohl also ein Pole eine gewisse Vorstellung von *Sopot* hat, kann diese Vorstellung den Nicht-Polen fehlen. Das Konzept von *Washington* als der Hauptstadt eines der wirtschaftlich bedeutendsten Länder der Welt muss global geläufiger sein, was aber noch nicht heißt, dass die Konzepte und mit ihnen verbundene Konnotationen in verschiedenen Kulturen total äquivalent sind.

Der Grad der Bekanntheit/ Unbekanntheit eines Referenten in einer Kultur ist aber kein rein sprachliches Phänomen, sondern er hängt mit der Bildungspolitik und Lebensumstände in einer bestimmten Kultur zusammen. Daher kann festgestellt werden, dass die Kenntnis bzw. Unkenntnis bestimmter Eigennamen eher dem kulturellen Wissen, das im Bildungsprozess angeeignet wird, zuzuordnen ist. Obwohl es sich aber um kein rein sprachliches Phänomen handelt, begleitet und beeinflusst es die Kommunikation. Die interkulturellen Differenzen sind deswegen deutlicher in der Gemeinsprache zu beobachten, denn in diesem Fall der Grad der Bekanntheit/Unbekanntheit keine Rolle spielt. Es kann nämlich davon ausgegangen werden, dass z.B. das Lexem *die Schule* und seine polnische Entsprechung *szkola* und ihr Referent in beiden Kulturen genauso gut bekannt sind. Die gemeinsprachlichen Ausdrücke lassen sich deshalb aus der linguistischen Sicht interkulturell präziser vergleichen.

3. Wissenschaftliche und technische Fachwörter

Als zweite Gruppe fungieren bei Barchudarow (1979) wissenschaftliche und technische Fachwörter. Die Naturwissenschaften charakterisieren sich u.a. auch durch große Exaktheit, ohne die keine internationale Zusammenarbeit möglich wäre. Die Objektivität der Naturwissenschaften macht sie zum Gegensatz der Geisteswissenschaften, für die die Subjektivität typisch

ist. *Der Kohlendioxid* ist also mit *dwutlenek wegla* referenzidentisch, so wie *Tannenberg* und *Grunwald* referenzidentisch sind. Der Unterschied zu Eigennamen und geographischen Benennungen besteht hier jedoch darin, dass *der Kohlendioxid* weder positive noch negative Konnotationen hervorruft, da er nur eine Art vom Gas bezeichnet. Es kann aber auch vorkommen, dass wissenschaftliche oder technische Fachwörter auch bestimmte Konnotationen verursachen, die nur in einem bestimmten Kulturkreis erkennbar sind. So gehört z.B. *cyklon B* und seine deutsche Entsprechung *der Zyklon B* der Fachterminologie an. Die beiden Lexeme sind referenzidentisch und bezeichnen so wie *der Kohlendioxid* und *dwutlenek wegla* eine Art vom Gas. Im Gegenteil zum ersten Beispiel wird der Zyklon B mit dem zweiten Weltkrieg, den Vernichtungslagern und dem Massenmord assoziiert. Zwar ist diese Konnotation sowohl für die Deutschen als auch für die Polen klar, aber für die Bürger eines Staates, der sich an dem zweiten Weltkrieg nicht beteiligt hat, ist der Zyklon B ein Fachwort, das keine emotionale Färbung hat, weswegen auch nicht auszuschließen ist, dass sich unter wissenschaftlichen und technischen Fachwörtern mehr Lexeme befinden, die für die Anhänger irgendwelcher Kultur markiert sind.

Als ein Beispiel solcher naturwissenschaftlichen oder technischen Termini können die Namen von bestimmten Geräten gelten, die in unserem Alltag an der Tagesordnung sind, z.B. *die Waschmaschine*, *das Auto*, *das Notebook*. Sie werden auch selten als der Fachsprache angehörend empfunden, denn sie sind weit verbreitet. Wie schon festgestellt, strebt die naturwissenschaftliche Terminologie im Unterschied zur geisteswissenschaftlichen Objektivität und Eindeutigkeit an, weswegen die Konnotationen nur bei den Termini auftauchen, die in einer bestimmten Kultur eine besondere geschichtliche oder emotionale Rolle spielen. Die oben angeführten Beispiele für die alltäglichen Gegenstände bezeichnenden Lexeme, die jedoch ursprünglich zur Fachterminologie gerechnet wurden, können aber Konnotationen hervorrufen, zumal sie populär sind und die Tatsache, ob man sie besitzt oder nicht von dem sozialen Stand zeugen kann. In manchen Kulturen können *die Waschmaschine*, *das Auto* und *das Notebook* ein Symbol des Reichtums sein, in den anderen sind sie die selbstverständlichen Erfindungen, mit denen man sich das Leben erleichtert. Die aus der wirtschaftlichen Lage resultierende Zugänglichkeit der Gegenstände für die Gesellschaft kann auch die unterschiedlichen Konnotationen zur Folge haben. Der hohe Grad der Bekanntheit resultiert in

diesem Fall in potenzieller Vielfalt an Konnotationen, die natürlicherweise je nach dem Kulturkreis divergieren.

4. Andere Wörtergruppen

Die dritte Gruppe stellen die anderen Wörtergruppen dar, die nicht näher definiert werden. Als Beispiel nennt Barchudarow (1979) die Zahlwörter und Namen der Monate und Wochentage. Die Zahlwörter könnten jedoch zur zweiten Gruppe gerechnet werden, da sie auch zuerst zur mathematischen (also wissenschaftlichen) Terminologie gehörten und erst mit der Zeit zum allgemeinen Wissen wurden. Die Namen der Monate und Wochentage sind in vielen Sprachen referenzidentisch, aber wieder unterscheiden sich die Konnotationen voneinander. Im Kulturkreis, der vom Christentum geprägt wurde, assoziiert man mit dem Dezember immer die Weihnachten, was z.B. im muslimischen Kulturkreis nicht der Fall ist. Für die Juden ist traditionell Samstag der Tag, an dem man sich ausruht, Christen sollen dagegen am Sonntag nicht arbeiten. Diese Beispiele gelten zwar für Polen und Deutschland nicht, sie bringen jedoch die Vagheit des Begriffs der totalen Äquivalenz zum Ausdruck. Als ein weiteres Beispiel fungieren Daten. *Der 11. September 2001* soll als ein Datum keine Schwierigkeiten bei der Übersetzung bereiten. Hinter der Zeitangabe ist jedoch das ganze Konzept des Terroranschlags auf das World Trade Center versteckt. Der Kommunikationsteilnehmer soll im Stande sein, das Datum mit dem Attentat zu verbinden. Zumal der Vorfall weltbekannt ist, kann angenommen werden, dass jedem das Geschehen geläufig ist. Es ist jedoch möglich, dass in manchen Kulturen, deren Anhänger kulturell weit entfernt sind, das Datum mit keinem besonderen Ereignis konnotiert wird. Selbst wenn die Kommunikationspartner das Verhältnis zwischen dem Geschehnis und dem Datum merken, kann der Vorfall je nach dem Kulturkreis unterschiedliche Konnotationen bei ihnen erwecken. Für einen Amerikaner bedeutet dieser Terroranschlag wohl etwas Anderes als für einen Araber, weil die Weltanschauung, Religion, Erziehung und andere kulturbedingte Faktoren das Konzept prägen. Diese Emotionalität tritt aber nicht durch bloße Wortverwendung auf, sondern sie ist im Kopf des Sprachbenutzers präsent, der zugleich ein Kulturmitglied ist. Das erschwert wesentlich die Kommunikation zwischen Vertretern unterschiedlicher Kulturen auch bei tadelloser Sprachbeherrschung. Eine besondere Schwierigkeit stellen dabei Mängel an notwendigem Wissen seitens der

Kommunikationspartner über die potenziellen Differenzen und Notwendigkeit, die daraus folgenden Missverständnisse zu überbrücken, dar.

5. Fazit

Aus den oben geschilderten Überlegungen geht hervor, dass auch die sog. total äquivalenten Lexeme nicht immer total äquivalent sind. Trotz der theoretisch identischen Konzepte variieren die mit ihnen verbundenen Konnotationen so stark, dass sie die Bedeutung der Lexeme je nach der Kultur völlig anders gestalten können. Das ist u.a. durch nicht konstanten Grad der Bekanntheit/Unbekanntheit oder durch Fehlen des Referentenbezugs verursacht. Je bekannter der Gegenstand der außersprachlichen Realität ist, auf den mit dem Lexem referiert wird, desto mehr Konnotationen löst er aus. Je unbekannter er ist, um so weniger Konnotationen bewirkt er. Da der Referent in manchen Kulturen zum allgemeinen Wissen gehört und in anderen nicht, ist es daher unmöglich, dass er in allen dieselben Konnotationen verursacht. Die Einigkeit der Konnotationen unter unterschiedlichen Kulturen kann nur bedingt bei kultureller Nähe und Fülle der gemeinsamen Erfahrungen, die durch gemeinsame Geschichte, geographische Nachbarschaft und gegenseitigen Austausch auf vielen Ebenen erzeugt wird, in Erscheinung treten. Eine solche Einigkeit ist aber eine Ausnahme und bedeutet nur die Gemeinsamkeit der Konnotationen, die ein bestimmtes Lexem und oder eine bestimmte Gruppe der Lexeme und nicht das ganze im mentalen Lexikon gespeicherte Wissen betreffen. Wichtig zu betonen ist auch das Wesen der totalen Äquivalenz bei Lexemen. Es kann nicht bestritten werden, dass das Lexem *der Hund* im Deutschen und das Lexem *pies* im Polnischen total äquivalent sind. Sie beziehen sich auf denselben Ausschnitt der außersprachlichen Realität. Sachlich sind also die total äquivalenten Lexeme tatsächlich äquivalent. Funktional können sie aber oft als nicht total äquivalent angesehen werden.

Bibliographie

- Barchudarov, L.: Sprache und Übersetzung. Probleme der allgemeinen und speziellen Übersetzungstheorie. Leipzig Moskau. 1979.
- Dębski, Antoni: *Kultur, Sprache, interkulturelle Kommunikation*. In: Homa, Jaromir/Wille, Lucyna (Hrsg.): Menschen, Sprachen, Kulturen. Rzeszów. 2005. S. 69–85.

- Dębski, Antoni: *Interkulturelle Kommunikation zwischen Polen und Deutschen?*. In: Balzer Bernd/Halub Marek (Hg.). Wrocław – Berlin. Germanistischer Brückenschlag im deutsch-polnischen Dialog. II. Kongress der Breslauer Germanistik. Bd.1. Sprachwissenschaft. Hg. von Franz Simmler und Eugeniusz Tomiczek. Wrocław/Dresden. 2006. S. 259–276.
- Dębski, Antoni: *Zum Konzept der interkulturellen Kommunikation. Kritische Überlegungen von linguistischen Positionen aus*. In: http://escola.ro/germana/antoni_debski.html.-2007. (20.04.2009).
- Gercken, Jürgen: *Kultur, Sprache und Text als Aspekte von Original und Übersetzung*. Frankfurt a.M. 1999.
- Kelz, Heinrich P.: *Interkulturelle Kommunikation und translatorische Prozesse in der Wirtschaft*. In: Best, Joanna/Kalina, Sylvia (Hrsg.): *Übersetzen und Dolmetschen. Eine Orientierungshilfe*. Tübingen 2002. S. 44–50.
- Knapp, Karlfried: *Interkulturelle Kommunikation*. In: Knapp, Karlfried (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. Tübingen 2007. S. 411–432.
- Schwarz, Monika: *Indirekte Anaphern in Texten. Studien zu domänengebundenen Referenz und Kohärenz im Deutschen*. Tübingen 2000. S. 32–42, 81–89.
- Schwarz-Friesel, Monika: *Text- und Gesprächsanalyse*. In: Steinbach, M. u. a. (Hrsg.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart 2007. S. 219–256.
- Witte, Heidrun: *Die Kulturkompetenz des Translators*. Tübingen 2000.

Internetquellen

- Iwersen, Sönke: *Langfristig wird die Arbeit verschwinden. US-Ökonom Jeremy Rifkin: Deutschland führt Scheindiskussion*. In: <http://www.stuttgarterzeitung.de/stz/page/detail.php/916564>. 2005. (5.01.2009).

Nachschlagewerke

- Zwahr, Annette (Red.): *Der Brockhaus in drei Bänden*. Leipzig 2006.

III.

GLOTTODYDAKTYKA

Paweł Plusa

**PROBLEMATYKA INTERKULTUROWOŚCI,
WIELOKULTUROWOŚCI I TRANS-KULTUROWOŚCI
W ŚWIETLE BADAŃ GLOTTODYDAKTYCZNYCH**

L'auteur de l'article presente l'approche comparative des notions de l'interculturalisme, du pluriculturalisme et du transculturalisme puisees dans les publications du Conseil de l'Europe. On ajoute aussi les resultats des recherches scientifiques dans le le domaine de linguistique appliqué a l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes dans les milieux pluriculturels.

Pomimo tego, że akwizycja elementów kulturowych i cywilizacyjnych nie jest prymarnym celem w procesie glottodydaktycznym, czyli w organizacji nauczania / uczenia się języków obcych we współczesnych środowiskach edukacyjnych, to jednak zagadnienie interkulturowości realizowane w ramach kulturoznawstwa i krajoznawstwa glottodydaktycznego, będących fragmentem glottodydaktyki aplikatywnej, stanowi podstawę do wejścia w posiadanie kompetencji socjokulturowej, składowej kompetencji komunikatywnej. Możemy stwierdzić, że kolejne sympozja i konferencje naukowe organizowane przez Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej i Polskie Towarzystwo Neofilologiczne przyczyniły się do waloryzacji powyższych pojęć i upowszechnienia projektów dydaktyczno-aplikatywnych. Celowe będzie tutaj przedstawienie podejścia refleksyjno-ewaluacyjnego w zakresie wybranych publikacji i opracowań naukowych.

Daniel Coste, Daniele Moore, Genevieve Zarate w książce wydanej przez Conseil de la cooperation culturelle (Conseil de l'Europe, 1997: 20) podjęli próbę zdefiniowania dwóch pojęć, a mianowicie: kompetencji wielojęzycznej i wielokulturowej. Uważają, że: „Przez bilingwizm zwyczajny nale-

ży rozumieć bilingwizm jakiegokolwiek osoby, która w zależności od różnych okoliczności (małżeństwo mieszane, przenoszenie się i migracje, praktyki językowe w regionie zamieszkania, itd.) musi rozwijać zdolności komunikowania w więcej niż jednym języku dla zrealizowania własnych potrzeb komunikacji codziennej.”

Dwujęzyczną (bilingwalną) jest osoba, która posługuje się regularnie dwoma językami w życiu codziennym, a nie taka, która doskonale opanowała te dwa języki (Conseil de l'Europe, 1997: 21). Pojęcie kompetencji wielokulturowej jest neologizmem. Jest derywacją pojęcia wielojęzyczności, które przeszło do języka potocznego, będąc samą w sobie derywacją pojęcia bilingwizmu. Pojęcie kompetencji dwukulturowej nigdy nie doczekało się specyficznej przejrzystości teoretycznej, mimo występowania w zakresie pośrednim w pracach o bilingwizmie (Conseil de l'Europe, 1997: 27).

Camilleri w publikacji „Comme c'est bizarre!” (CELV, 2002: 50) formuluje uwarunkowania dla kompetencji interkulturowej. Uważa, że można mówić o zadowalającej komunikacji interkulturowej, kiedy schematy komunikacyjne uczących się języków obcych i rozumienie przez nich struktur głębokich tych schematów zgadzają się wystarczająco ze strukturami rodowitych rozmówców. Autorka zwraca uwagę na ogromne możliwości uwrażliwienia uczących się języków poprzez interakcje interkulturowe, mające miejsce w toku procesu glottodydaktycznego z wykorzystaniem anegdotek (CELV, 2002: 61-67).

Kolejny specjalista współpracujący z CELV w Grazu, Ildiko Lazar (CELV, 2005: 77-81), podkreśla wysoką przydatność glottodydaktyczną podręcznika „Mirrors and Windows”, która jest rezultatem pracy zespołu interkulturowego nad projektem 1.2.3 w ramach programu zajęć popieranego przez CELV. Podręcznik ma na celu wspomaganie nauczycieli języków obcych w procesie integrowania do komunikacji interkulturowej poprzez proponowanie materiałów zorientowanych interkulturowo.

Izabela Orchowska w pracy doktorskiej podjęła próbę ponownego zdefiniowania komunikacji interkulturowej dla potrzeb dydaktyki języka francuskiego jako obcego w taki sposób, aby ta definicja była odzwierciedleniem specyfiki interakcji pomiędzy rozmówcami pochodzącymi z różnych kultur, także w taki sposób, aby równocześnie mogła stanowić punkt wyjścia dla zdefiniowania kompetencji interkulturowej w uczeniu się języka francuskiego przez posiadaczy innych języków. Autorka przytacza definicję R. Clement i K.A. Noels, według której konwersacja jest postrzegana jako interkulturowa w miarę, jak rozmówcy komunikują świadomie w ten lub w inny sposób ich odmienną przynależność kulturową (Orchowska J., 2006: 26)

Możemy także mówić o komunikacji interkulturowej w sytuacji, kiedy jej uczestnicy zdają sobie z tego sprawę po stwierdzeniu faktu, że ich różne przynależności kulturowe wpływają na przebieg komunikacji.

Małgorzata Gnyś w rozprawie doktorskiej dokonała analizy podręczników stosowanych w uczelniach polskich do nauczania języka francuskiego w systemie lektoratów w latach 1967–1997 pod względem typologii treści kulturoznawczych zawartych w tych materiałach. Powyższe badania miały na celu weryfikację tezy badawczej, iż przekaz wiedzy etnokulturowej, francuskojęzycznej odbywa się za pomocą swoistego mikro- i makroprze-kładu intersemiotycznego: kultura / kulturoznawstwo glottodydaktyczne. Według autorki powyższej pracy doktorskiej dobór metody nauczania kulturoznawstwa glottodydaktycznego powinien odpowiadać zatem ściśle charakterowi lektoratu:

- a) poziomowi nauczania (stopniowi zaawansowania kursu),
- b) założeniom metodologicznym.

W jednej z wielu konkluzji M. Gnyś stwierdza, że większość materiałów stosowanych w latach 1960–1990 do nauczania języka francuskiego w systemie lektoratowym charakteryzowała się znaczną zawartością treści kulturoznawczych (głównie lingwokulturoznawczych). Według przyjętej skali stopień nasycenia wynosił średnio 40–60%. (Gnyś M, 1999: 269, 278, 280).

Jan Kuriata przeprowadził badania w zakresie kompetencji interkulturowej. Poszukując genezy pojęcia interkulturowości cytuje opinię Bertoletiego, który stwierdza, że interkulturowość nabierze swojej wartości poprzez wymianę z inną kulturowością, bo interkulturowość to nie tylko przedstawienie własnej kulturowości na zasadzie kontaktu z inną kulturą, lecz także wymiana mająca na celu przełamanie stereotypów i barier dzielących te kulturowości. Zgodnie z opinią Abdallah-Preteille interkulturowość jest konstrukcją ułatwiającą i sprzyjającą zrozumieniu problemów społecznych, edukacyjnych w ramach różnorodności kulturowej. Podczas gdy wielokulturowość, uznając istnienie wielości kultur, zajmuje się zachowaniem ich integralności, nie tworzy równocześnie jasnej konstrukcji edukacyjnej (Abdallah-Preteille, 1992: 36–37). Kuriata jest przekonany, że w środowisku polskich nauczycieli języków obcych przyjęło się następujące stanowisko Rady Europy dotyczące problemu interkulturowości: „Użycie słowa interkulturalny oznacza bez wątplenia, jeśli przypiszemy prefiksowi inter jego pełne znaczenie, interakcję, wymianę, eliminację przeszkód, wzajemność i prawdziwą solidarność. A jeśli słowu kultura przyznamy całą jego wartość, oznacza to uznanie wartości, sposobów życia i symboli, do których odnoszą się zarówno jednostki jak

i całe społeczeństwa w swoich kontaktach z innymi / obcymi, jak też w pojmowaniu świata” (Conseil de l’Europe, 1986: 32). Kuriata uważa, że postrzeganie wielokulturowości jako zjawiska polegającego na uświadamianiu sobie istnienia wielu kultur, bez jasnego zamysłu edukacyjnego..., bardziej odnosi się do społeczeństw wieloetnicznych niż – na przykład – do społeczeństw takich jak polskie (Kuriata, 2002: 50).

Uczenie się / nauczanie języka obcego jest równocześnie, w stopniu trudnym nieraz do określenia, kształceniem wielokulturowości otwierającej horyzonty na inne kultury (Kuriata, 2002: 51). Autor sięga do opinii Byram, który stwierdza, że nauczanie obcej kultury to danie narzędzia uczniom w celu budowania ich tożsamości poprzez umożliwienie im poznania nowych systemów znaczeń symboli z tymi znaczeniami związanych. Zdaniem W. Wilczyńskiej kompetencja transkulturowa łączy zdolność do identyfikowania przejawów innych kultur z umiejętnością prowadzenia dialogu interkulturowego na zasadach partnerstwa. Natomiast mianem transkulturowości określa zdolność uczącego się języka obcego do swoistego przeniesienia zdobytej wiedzy o kulturze nauczanego języka w sferę behawioralną. Odpowiednio przygotowany, uwrażliwiony uczeń będzie mógł dostosować swoje zachowanie i postawy do potrzeby sytuacji i otoczenia. Istotną część rozprawy doktorskiej J. Kuriaty stanowią sformułowania dotyczące kształcenia kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli języków obcych. Autor podkreśla, że wszelkie działania dydaktyczne podjęte w zakresie kształcenia osobistej kompetencji interkulturowej przyszłych nauczycieli języków obcych powinny także uwzględniać ich przyszłą funkcję pośredników międzykulturowych (Kuriata, 2002: 184). Kuriata proponuje, aby kompetencja interkulturowa przyszłych nauczycieli języków obcych powinna składać się z dwóch części: osobistej kompetencji interkulturowej i zawodowej / dydaktycznej kompetencji interkulturowej. Powyższe umiejętności glottodydaktyczne powinny umożliwić nauczycielowi wykształcenie u osoby uczącej się języka obcego postaw otwartości osobistego zaangażowania i kreatywności, aby potrafiła ona dostosować swoje postawy i działania do potrzeb sytuacyjnych (Kuriata, 2002: 186).

Zaprezentowany powyżej wybór opinii i kulturoznawczych badań glottodydaktycznych możemy rozszerzyć cytując 3 pojęcia zawarte w artykule E. Zawadzkiej o interkulturowości. Pod pojęciem interkulturowej komunikacji rozumie się interakcje między osobami należącymi do różnych grup, które różnią się ze względu na wspólną ich członkom wiedzę i symboliczne formy językowego działania. Kompetencja interkulturowa to kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami

innych narodowości. Pod pojęciem interkulturowego uczenia się / nauczania rozumie się właściwie drogę do kompetencji interkulturowej. W końcowej części artykułu autorka kładzie nacisk na znaczenie stosowania zasady interkulturowości w nauczaniu / uczeniu się języka dla wzajemnego zrozumienia i pokojowej egzystencji (Zawadzka, 2000: 451–465).

To podejście E. Zawadzkiej do problematyki kulturoznawczej jest kontynuacją treści przedstawionych podczas obrad XIII Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, dotyczących stereotypów i form rutynowych. Celowe zatem będzie przytoczenie fragmentu referatu związanego z charakterystycznymi zachowaniami językowymi.

„Każda kultura rozwija pewne własne schematy czy stereotypy, niezbędne do zrozumienia i działania wewnątrz danej grupy. W ramach tych schematów można wyróżnić tzw. wyspy bezpieczeństwa, które umożliwiają przetwarzanie informacji i odgrywają szczególną rolę w produkcji językowej. Są one najczęściej określane mianem form rutynowych lub rytuałów konwersacyjnych. Są one stosowane w każdej kulturze i stanowią jeden z ważniejszych elementów zachowań. Określa się je także mianem »funkcjonalnych wypełniaczy«, służą one do koordynacji zachowań społecznych lub jako element towarzyszący.

Formy rutynowe spełniają w codziennej komunikacji określone funkcje. Najważniejsze z nich to: nawiązanie kontaktu, wzmocnienie pewności zachowań, uwarunkowanie sytuacyjne, wyrażenie i wzmocnienie konwencjonalności, kierowanie rozmową, ewaluacja własnej wypowiedzi językowej, meta komunikacja i zakres metajęzykowy umożliwiający i zapewniający zrozumienie, opóźnienie i »odciążenie« mówiącego przez pozajęzykowe wypełniacze pauz.

Stosowanie form rutynowych jest zdeterminowane zwyczajowo przez schematy charakterystyczne dla danej kultury, ale także schematy charakterystyczne dla danej wspólnoty komunikacyjnej” (Zawadzka E., 1992: 97–100).

Podsumowując nasze rozważania nie możemy pominąć sprawy akwizycji ekspresji niewerbalnej, która jest znaczącym elementem zachowań kulturowych. Niektóre tendencje w tym zakresie zostały przedstawione podczas obrad konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Lublinie (Plusa P., 1993: 113–116).

Bibliografia

- Coste, D., Moore D., Zarate G. (1997): *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Editions do Conseil de l'Europe. Strasbourg.
- Camilleri, A. G. (2002): *Comme c'est bizarre. L'utilisation d'anecdotes dans le developpement de competence interculturelle*, Centre Europeen pour les langues vivantes, Graz.
- Lazar, I. (2005): *Integrer la competence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Orchowska Izabela (2006): *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE en contexte universitaire polonaise (rozprawa doktorska)* Kraków.
- Gnyś Małgorzata (1999): *Interdyscyplinarny przekaz treści kulturoznawczych w dydaktyce języka francuskiego dorosłych w Polsce (rozprawa doktorska)* UW, Warszawa.
- Kuriata Jan (2002): *Kompetencja interkulturowa w kształceniu nauczycieli języków obcych na przykładzie języka francuskiego (rozprawa doktorska)* UAM Poznań.
- Byram M., Zarate G. Neuner G. (1997): *La competence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Zawadzka E. (2000): *Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości*. W: *Problemy komunikacji międzykulturowej*, Graf-Punkt, Warszawa.
- Zawadzka E. (1992): *Kompetencja kulturowa a glottodydaktyka*. W: *Język, kultura – kompetencja kulturowa* (red. Grucza F.), Wydawnictwa UW.
- Plusa P. (1993): *Funkcje kodu mimiczno-gestykulacyjnego na poziomie średnim i zaawansowanym. Aktualne tendencje*. W: *Polska w zjednoczonej Europie. Nauczanie języków obcych* (red. Małeńczyk H.), UMCS Lublin.
- Abdallah-Preteille M. (1999): *L'éducation interculturelle*. PUF, Paris
- Wilczyńska W. (1996a): *La formation des enseignants de FLE et l'interculturel*. W: *Magnuszczyńska Z. (red.) NKJO WSP Zielona Góra*.

Krystyna Łęska

THE INFLUENCE OF THE TEACHER'S PERSONALITY ON LEARNERS' FOREIGN LANGUAGE DEVELOPMENT

Procesy nauczania i uczenia się języków obcych przebiegają w klasach będących bardzo specyficznymi środowiskami społecznymi. Role uczestników interakcji konwersacyjnych są ściśle określone, a nauczyciel ponosi odpowiedzialność za wszystko, co się dzieje podczas lekcji. Jego zachowanie i cechy osobowościowe wpływają na klasową atmosferę emocjonalną oraz relacje interpersonalne. Sukcesy uczniów i ich podejście do nauki języka obcego są ściśle związane z działaniami nauczyciela.

Niniejszy artykuł próbuje pokazać związek pomiędzy osobowością nauczyciela a płynnością językową w wypowiedziach ustnych uczniów. Przeprowadzona została roczna obserwacja trzech nauczycielek języka angielskiego. Pomimo stosowania podobnych form interakcji, klimat emocjonalny w ich klasach bardzo się różnił, co wpływało na płynność językową i kreatywność uczniów.

The classroom provides a very specific setting in which the teachers' and learners' roles are strictly specified. Since the teacher plays the dominant professional role and is responsible for everything that takes place during lessons both pedagogically and organisationally, his personality is of great bearing. It influences the classroom emotional climate, teacher-student relationships and the way in which interaction patterns are used. It is also connected with students' positive and negative attitudes towards learning, their perception of the learning environment and the ultimate success.

Personality can be defined as "a person's unique pattern of thoughts, feelings and behaviours that persists over time and situation". It encompasses different ways of conduct, attitudes, motives, tendencies, outlooks

and emotions¹. Some psychologists, called *trait theorists*, describe personality in terms of traits that are “relatively permanent and consistent dispositions to behave in characteristic ways”².

The premise of this study holds that the teacher’s personality is one of the main factors that affect the development of L2 learners’ ability to convey oral messages successfully and fluently. After providing a brief overview of some classifications of personality types based on motives and traits, the paper presents personality profiles of three female secondary school teachers and shows how these teachers influence the learning environments and learner development.

1. Personality types and motives

Personality encompasses motives that activate any behaviour. A motive “is an inner directing force – a need or want – that arouses the organism” and results in goal-oriented actions³. Since in the classroom the teacher is striving to achieve a specific purpose, which involves the enhancement of learner development, motives play a crucial role. The stimuli that trigger a teacher’s motive are his ambitions and aspirations as well as cues from the environment such as the expectations of school authorities, students and parents. Consequently, because of certain social norms, a teacher’s conduct may be different inside and outside the classroom.

The classroom emotional climate and teacher-student relationships are influenced by teachers’ learned motives such as aggression and a need for affiliation, achievement and power. Morris claims that teaching is among the careers chosen by students “who score high on need for power”⁴. They want to control and influence other people. Additionally, many teachers feel a desire to excel and be well-regarded by school authorities. Thus, their behaviour is motivated by the need for achievement. All human beings possess a need for affiliation as they want to be with other people, to cooperate and to establish some bonds with them. Nonetheless, they vary in their need for associating with others⁵.

¹ Morris, Charles. G. *Psychology. An Introduction*. New Jersey: Prentice Hall (sixth edition). 1988. S. 458.

² Tamże. S. 494.

³ Morris, C. G. *Psychology*. S. 414

⁴ Tamże. S. 434.

⁵ Tamże. S. 435.

The affiliation motive in teacher-learner relationships is present to various degrees in different classrooms. Many teachers do not feel the need to have close contacts with their students or, as Wright observes, affiliative behaviour may not be approved by parents or school administrators, which can make the teacher behave in a dominant and authoritarian way⁶.

The motives of aggression and the need for power, affiliation and achievement are associated with the following personality types described by Wright⁷:

- authoritarian - likes authority and exercising power,
- affiliative - enjoys forming close relationships with others,
- conformist - wants to think and act in the same way as others do,
- aggressive - tends to behave belligerently in order to achieve aims,
- co-operative - likes working closely with others in performing tasks,
- achiever - wants to gain status, power and success.

In the case of purely authoritarian teachers, the power motive takes the form of *egoistic dominance*⁸. Authority is used to control learners' attitudes and emotions. Additionally, egoistic dominance can manifest itself in being aggressive. On the other hand, teachers who seek power can represent *responsible nurturance*. They give help and support and use dominance for the sake of others⁹. Thus, they feel quite a strong need for affiliation.

The motive to associate with other people drives affiliative, conformist and co-operative personality types. Wright points out that a teacher with the affiliative personality type may try to create a warm and supportive atmosphere with close relations between members of the given group¹⁰.

2. Personality and individual traits

Trait psychologists deal with individual descriptive qualities that constitute personality. R. Catell is one of the most influential trait theorists. He identified sixteen personality dimensions: *outgoing/reserved, more intelligent/less intelligent, stable/emotionally changeable, assertive/humble, happy-go-lucky/sober, conscientious/expedient, venturesome/shy, tender-minded/tough-minded,*

⁶ Wright, Tony. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press. 1987. S. 26.

⁷ Tamže. S. 26.

⁸ Winter, David. G. The power motive in women and men. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (1988). S. 510–519.

⁹ Tamže.

¹⁰ Wright, T. *Roles of Teachers and Learners*. S. 26.

*suspicious/trusting, imaginative/practical, shrewd/forthright, apprehensive/placid, experimenting/conservative, self-sufficient/group-tied, controlled/casual and tense/relaxed*¹¹. These are *surface traits* “because they are visible in the person’s words or deeds”¹².

Another psychologist, H. J. Eysenck claimed that people’s personalities can be described with only three dimensions: *introversion/extraversion* (withdrawn versus outgoing), *neuroticism* (even-tempered versus moody, anxious and obsessive) and *psychoticism* (insensitive versus empathetic)¹³.

Other trait theorists, such as Costa and McCrae, Digman and Inouye, and Zukerman, Kuhlman and Camac argue that we can describe personality according to five factors: extroversion, neuroticism (emotionality), agreeableness, conscientiousness and openness to experience¹⁴.

3. Description of the research

The present study aims to confirm the hypothesis that the teacher’s personality is one of the main factors that affects L2 learners’ gains in oral fluency. The research involved live observation of three secondary school teachers of English over a period of one year. Various classroom behaviours were coded and measured quantitatively. Additionally, the lessons were recorded and certain parts were transcribed in order to obtain more complex qualitative analysis of classroom events. The teachers were also asked to fill in a questionnaire concerning their beliefs about teaching and learning processes. Subsequently, on the basis of the collected data, profiles of the three teachers were created. Since the aim of the study is to show how the teacher’s personality influences the classroom social environment and learners’ achievement, the emphasis was put on motives that stimulate the teachers’ behaviour and on their character traits.

8-9 students from each of the groups were interviewed and recorded at the beginning of the first and at the end of the second term. Their fluency development was determined quantitatively on the basis of their improvement in the length of run, the length of pauses, the number of words and syllables per minute, the number of repetitions and self-corrections, the number of Polish expressions and the complexity of sentence structure.

¹¹ Morris, C. G. *Psychology*. S. 476.

¹² Wade, Carole. and Tavis, Carol. *Psychology*. New York: Harper & Row Publishers (second edition). 1990. S. 408.

¹³ Morris, C. G. *Psychology*. S. 476–477.

¹⁴ Wade, C. and Tavis, C. *Psychology*. S. 409.

The present paper does not include all the facts and figures obtained during the observation due to space limitations. The full data are contained in the book written by the author of this article¹⁵. It is hoped that the study will contribute to the understanding of the processes that promote the acquisition of oral fluency in foreign language instructional contexts.

4. Subjects of observation

The study was conducted in three secondary schools in a big city in Poland. Three female teachers were observed during their lessons with first formers. All of them have experience in teaching English as a foreign language and are well-regarded by school authorities. They are university graduates with MA degrees granted by Institutes of English Studies. Additionally, they have similar goals and follow the same textbook, *Headway Pre-Intermediate* by J. Soars and L. Soars. In this paper they will be labelled as the *Autocratic*, *Supporting* and *Confrontational* teachers.

All the three teachers favour traditional teacher-centred instruction. Hence, they dominate classroom interaction. Consequently, most of the classroom interaction time is taken up by teacher talk, as shown in the table below.

Table 1. Teacher talking time (TTT) in lesson oral interaction

| | Average TTT | TTT – aim: grammar introduction and practice | TTT – aim: skills practice |
|-------------------------|-------------|--|----------------------------|
| Autocratic Teacher | 56% | 60% | 52% |
| Supporting Teacher | 55% | 61% | 49% |
| Confrontational Teacher | 60% | 67% | 53% |

All the teachers talk more when their goal is to introduce and practise grammar structures and less when the main aim of the lesson is skills practice.

Student-student interaction does not constitute an important part of their teaching. Only occasionally do the teachers initiate group and pair work and the introduced activities frequently involve structure practice. On

¹⁵ Łęska, Krystyna. Teachers' Use of Interaction Patterns in a Foreign Language Classroom and Gains in Students' Oral Fluency. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, 2008.

average 3% of the interaction time is devoted to student-student free exchanges, half of which is realised in L1.

The teaching methods and techniques used in the three observed classrooms belong to Cook's¹⁶ mainstream style. During lessons the teachers combine some techniques used by the grammar-translation method, the audio-lingual style, the information-communicative style and, sporadically, the social-communicative style. They assume that students learn by a conscious understanding of grammar rules, by practising the rules in a controlled way and finally, by using them in semi-controlled or, occasionally, free speaking activities.

The three teachers favour regular testing. The main foci are grammar and vocabulary, but such skills as reading, listening and writing are also sometimes tested. Fluency in speaking is rarely assessed.

Despite many similarities between the three teachers' manner of instruction, the emotional climate, teacher-students relationships and teaching outcomes vary greatly in the three classrooms. The teachers' personalities appear to be the main factors that determine those differences.

The students who participated in the study attended three secondary schools and were taught by the teachers described above. They had five hours of English per week and were aged 16-17. Their proficiency level was assessed as pre-intermediate, though some of them were above, and some below that level.

5. The teachers' personality profiles

Two of the motives which stimulate the teachers' actions in the classroom are similar for the three teachers, the need for achievement and power. All the teachers want to excel and be well-regarded by school authorities. Their desire to control students manifests itself in the prevalence of teacher-centred instruction.

Some of their personality features are the same, as well. Taking into consideration Catell's surface personality traits, all the teachers exhibit conservatism as they instruct in a traditional way and do not experiment with new methods during their lessons. Additionally, they are conscientious and responsible.

¹⁶ Cook, Vivian. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold (second edition). 1996.

Nonetheless, apart from these similarities, we can observe considerable differences which are evident in the teachers' personality profiles provided below.

The Autocratic Teacher

The term 'autocrat' refers to the authoritarian personality type, whose power motive takes the form of egoistic dominance. The classroom observation results depict a formal, rigorous and autocratic teacher who has full control of her class and relies heavily on the position-centred teaching. Discipline is important for her and misbehaving students draw her immediate attention.

She focuses on the content, stands in front of the class and does not try to make personal contact with the students. Rules for classroom behaviour are strict and lateness is not tolerated.

Her communication with the students during a lesson is extremely formal and the tone of her voice is harsh and unkind most of the time. She does not 'waste' her time on establishing affective bonds with the students at the beginning of the lesson but gets to the point as directly as possible. Thus, the scope of her contacts with learners is limited. She avoids expressing or perceiving emotion. Consequently, she is unsuccessful in creating a psychologically supportive atmosphere.

Her formal and autocratic approach to teaching does not invite humour or laughter. She hardly ever smiles and never jokes with the students. Because of her formal and strict attitude, the students do not express their wishes and preferences.

She asks a lot of questions, addressing them to the whole class. The students have to stand up whenever they say something aloud and the teacher always comments on their answers. Evaluation and correction of the students' performance appears to be one of her main tasks. She interrupts the students in order to correct their mistakes even when they are expressing their opinions freely, like in the following teacher-student exchange:

T: So, she isn't as happy as her husband. Why?

S: Because she has some problems. She has to work, she has to work in house ...

T: in the house

S: and work in, at, in job, a job ...

T: and she has a job

S: she has a job and work in house, has problems.

T: So, running a house, yes, may cause some problems, and bringing up children, too.

She is always well organised and her lessons are meticulously planned as she believes that careful preparation is important. While teaching she usually does not change anything in her plans. Many lessons are based on additional, interesting materials that supplement the course-book.

Only sporadically does she use the native language during her classes and she expects the same from her students.

According to her, popularity among students is not the most important thing. She just expects them to be obedient and follow her instructions.

If we analyse her personality according to trait dimensions distinguished by Eysenk, she seems to be even-tempered and to lack empathy. Catell would probably classify her as a tough-minded person, who is realistic, mature and hard. Additionally, she is confident and controlled.

The Supporting Teacher

The term 'supporting' has been used to refer to an affiliative and co-operative personality type. Although this teacher likes to have control and authority, she enjoys forming close relationships and cooperating with the learners. She represents the responsible nurturance power motive as she uses her dominant position to help and support her students.

Her candid and open manner makes her popular in the classroom. During the oral interview one of the students said: "I like now Mrs. X because she is really funny and friendly teacher".

She emphasises the need to have full control over her students. Thus, she uses mainly teacher-student and teacher-class interaction patterns, which allow her to curb their behaviour. The following fragment of an introduction to pair work illustrates well her fear of losing control:

T: OK, dzisiejszy temat wymaga dużej dyscypliny i proszę żebyście się zmobilizowali i trochę też pobawili, dobrze?¹⁷

According to her, a teacher should not be too strict. Although it is necessary to establish rules for behaviour, student misbehaviour usually

¹⁷ T: OK, today's topic requires a lot of discipline, so please, try to make some effort and have some good time, will you?

does not require immediate intervention. Consequently, she sometimes has some discipline problems with a few trouble makers.

Her lessons are carefully planned and she shows flexibility if it is necessary to change or adjust something to the students' needs or preferences. She treats the course-book as an aid that facilitates the teaching and learning processes. She supplements it with a variety of additional materials. The students often watch videos and read newspaper and magazine articles. She never forgets to use different holidays and festivals to talk and read about the culture. Consequently, the lessons are interesting and entertaining, which is in accordance with her opinion that enjoyment and fun are important in language teaching and learning.

She succeeds in building a pleasant and supportive atmosphere. Learners' requests and preferences are considered if she finds them reasonable. She also tries to encourage and support a group of quiet students often dominated by a noisy group who are always ready to say something.

Despite the emphasis on the importance of evaluating and correcting learners' performance, she does not always provide her students with corrective feedback. Sometimes, she immediately comments on each mistake, like in the following example:

S: Eight people has read ...

T: have read

S: have read Charles Dickens' book and eight people don't.

T: haven't

However, she frequently does not correct any mistakes at all, for example, when students recount articles they have read.

She uses mostly English during her lessons. Only sometimes does she switch to L1 when, in her opinion, the explanation in the target language is too complicated for the students and can lead to misunderstanding. The use of the social language is quite rare in her classroom and when it happens both the teacher and the students mostly use the native language.

If we rate her behaviour by using Eysenck's neuroticism and psychoticism dimensions, she appears to be even-tempered and empathetic. Additionally, according to surface traits identified by Catell, she can be described as trusting (understanding and composed but not gullible), placid (self-assured, confident, serene, cheerful and resilient), controlled and

relaxed. Moreover, she is tender-minded and at the same time mature and realistic.

The Confrontational Teacher

According to Longman Dictionary of Contemporary English, the term 'confrontational' describes a person who is likely to cause arguments and make people angry. This teacher's power motive takes the form of egoistic dominance that frequently manifests itself in being aggressive. Hence, she represents a mixture of Wright's (1987) aggressive and authoritarian personality types. She is a dynamic and energetic young woman who favours position-centred teaching with the prevalence of the teacher-class interaction pattern, often gets involved in angry exchanges with the students and does not show a strong need for affiliation.

According to her, it is necessary to establish rules for student conduct and any student misbehaviour requires immediate intervention. Nevertheless, the teacher should not be too rigorous. In reality, she usually does not react to students' misbehaviour. Consequently, she encounters discipline problems.

All her classes are carefully planned. Her lessons are mostly based on the course-book, but she also introduces some additional materials and activities to break the routine and make her lessons more attractive. She believes in flexibility and, if necessary, is ready to change her lesson plan.

The classroom observation results portray her as an emotionally changeable teacher. She sometimes appears to be friendly and supportive, ready to prompt students but, because of her aggressive personality, she can be sarcastic and unpleasant, especially towards the group of trouble-makers. The following excerpt illustrates such a situation:

T: And what did you learn about Mike? Robert.

R: He is a vegetarian.

T (in an unpleasant aggressive tone of voice): Yes, that was the last thing on the tape and that's why Robert remembered.

R: He don't ... can't rinses them.

T (sarcastically): Yes, Robert, yes!

She does not object to students' laughter. Unfortunately, sometimes such laughter is provoked by a student's impolite behaviour, which is demonstrated in the extract below:

T (after explaining the Passive Voice structure): Teraz rozumiecie?¹⁸

S (rudely): No właśnie, co to znaczy?¹⁹ (other students laugh, the teacher does not react)

This kind of students' behaviour seems to be aggravated by the teachers' frequent unpleasant and sarcastic comments.

Popularity is not the most important thing for this teacher. She does not feel that she must have close contacts with learners and be aware of their emotions. It is enough for her to have a closer contact with a few students who desire it. Generally, she accepts the necessity to consider students' requests and preferences.

According to her, a teacher's main task is to organise work in the way that will enable the students to profit from her teaching. The second obligation is to evaluate and correct their performance. Most of the classroom interaction time is teacher-dominated with the tendency to comment on nearly each of the learners' statements, even when they express their ideas freely.

She uses mostly English when she instructs and directs the students' behaviour. However, she usually employs Polish to explain grammar and vocabulary.

As her lessons are usually well-planned and involving, she manages to hold the learners' attention most of the time even if she has problems with rapport. Students who are interested in learning the language can profit greatly from her instruction.

She represents the moody side of Eysenck's neuroticism dimension. If we consider the psychoticism dimension, she lacks empathy, though, at the same time, she is not totally insensitive. According to Catell's trait dimensions, she can be described as emotionally changeable (impatient and impulsive), assertive (aggressive and confident) and tough-minded.

6. Learners' development of spoken fluency

The term 'fluency' has been defined in various ways by different researchers. For the purposes of the present study, spoken fluency will be understood as the ability to speak with relatively few pauses and hesitations for a certain period of time. Additionally, a fluent learner is able "to talk in

¹⁸ Do you understand, now?

¹⁹ Just a second, what does it mean?

coherent, reasoned and ‘semantically dense’ sentences”, has “appropriate things to say in a wide range of contexts” and is creative²⁰. Hence, apart from quantitative measures connected with speed, pauses, hesitations and fillers, some qualitative considerations will be included as well.

With the aim of analysing spoken fluency, oral interviews with 8-9 learners from each of the three classrooms were recorded twice, at the beginning and at the end of the school year. On both occasions the students were asked to talk on the same topics: ‘My best friend’ and ‘My previous school’. In order to compare the results, the mean has been calculated for each of the examined areas (the length of run, the length of pauses, the number of words and syllables per minute, the number of repetitions and self-corrections, the number of Polish expressions and the complexity of sentence structure). Additionally, the content of the learners’ talk has been assessed.

Table 2 presents the quantitative results: the average improvement in oral fluency of the three groups of students.

Table 2. Proficiency gains in learners’ oral fluency

| | Autocratic Teacher’s students | Supporting Teacher’s students | Confrontational Teacher’s students |
|------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| average length of run | +1.6 sec | +10.1 sec | +6.48 sec |
| the longest run | -1 sec | +24.65 sec | +6.98 sec |
| words per minute | -6.61 | +17.3 | +5.48 |
| syllables per minute | -7.38 | +26.9 | +9.78 |
| length of pauses | +0.1 sec | -0.5 sec | +0.03 sec |
| percentage of pauses | +3.68% | -9.7% | -4.59% |
| repetitions | +0.29 | -1.4 | +0.5 |
| self-corrections | +1.25 | +4.1 | +1.56 |
| Polish words and expressions | +0.44 | -0.3 | +1.1 |
| two clause sentences | +1 | +2.9 | +1.83 |
| three-clause sentences | +0.25 | +0.8 | +0.2 |

²⁰ Fillmore, Charles. J. On fluency. In: Fillmore, C.J., Kempler, D. and Wang, W.S.Y. (eds.). *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. New York: Academic Press.1979. S. 93.

The best results belong to the Supporting Teacher's students. They have increased considerably their length of run, say more words and syllables in one minute, use fewer repetitions and Polish words and expressions, though more self-corrections. Additionally, there is an evident improvement in the complexity of their sentence structure. Except for one of the students, the content of their talk has become more interesting. They provide more details and use richer vocabulary.

The worst results have been achieved by students from the classroom of the Autocratic Teacher. We can observe the reduction in the number of words and syllables per minute and the rise in the number of pauses. The analysis of the length of run shows a slight improvement of the average length of run, but the longest run has decreased a little. The number of self-corrections and Polish words and expressions has increased in the students' speech. The improvement in the complexity of sentence structure is lesser than in the case of the two other teachers. Although the content of learner talk is usually slightly more interesting during the second interview, the students seem to be concerned with grammatical correctness much more.

In the case of the group taught by the Confrontational Teacher some gains are apparent. There is an increase of the length of run. The length of pauses has not changed much, but the number of pauses is reduced. Moreover, the students use a greater number of complex sentences. On the other hand, the number of repetitions, self-corrections and Polish words and expressions has increased. The content of learner talk is more interesting in most of the cases. Only two of the students say less during the second interview.

Thus, on average, the greatest gains in oral fluency have been observed in the Supporting Teacher's classroom, the Confrontational Teacher's students have improved a little in most of the areas, while in the Autocratic Teacher's classroom no development can be perceived. On the contrary, the students' results have worsened.

Additionally, the comparison of individual learners' oral fluency improvement displays interesting correlations. Each teacher's students have been sorted into three or four subgroups according to the degree of their fluency development. Next, the mean has been calculated for every subgroup.

The Supporting Teacher's students have been subdivided into three groups. Figure 1 shows their fluency gains. Five of them (the black line) have significantly improved their results. They have increased their length of

run, they say more words and syllables in a minute, construct more complex sentences and have decreased the number and length of pauses. The next two students (the dashed line) have also improved their results, though to a slightly smaller degree. Only in the case of one of the students (the grey line) is there a slight decrease in the number of words and syllables said in a minute. Nonetheless, there is an increase of the length of run and some reduction of the length and number of pauses.

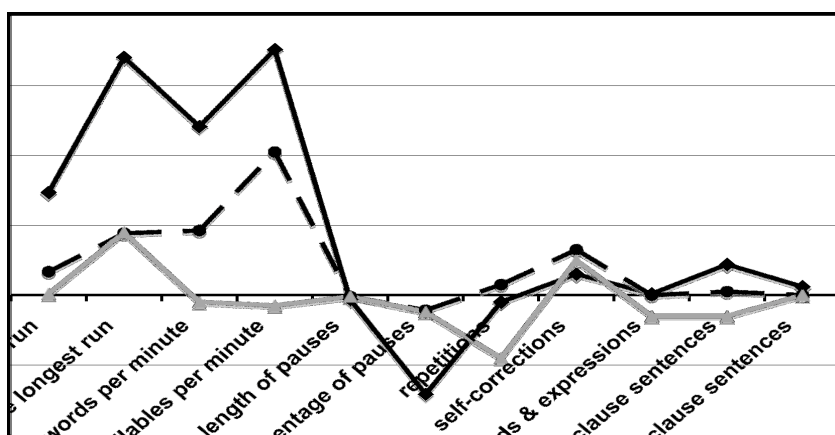


Figure 1. Supporting Teacher – proficiency gains in learners' oral fluency

The results of the Autocratic Teacher's students, displayed in Figure 2, are less consistent.

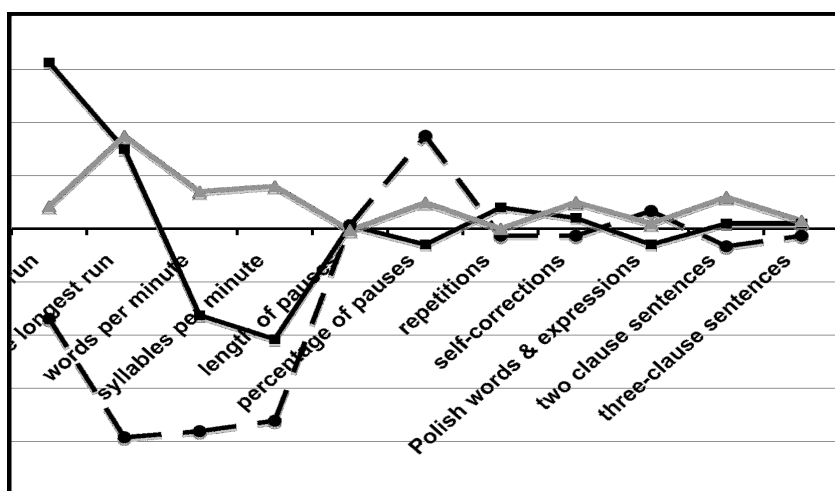


Figure 2. Autocratic Teacher – proficiency gains in learners' oral fluency

Nine students have been interviewed. After eight months of language instruction, three of them (the dashed line) have considerably decreased the length of run. They speak slower, utilising fewer words and syllables per minute, lengthening the pauses, building less complex sentences and using more Polish words and expressions. Two other students (the black line) have lengthened the run and pause a bit less frequently. However, the number of words and syllables per minute has decreased in their speech. The remaining four students (the grey line) have slightly improved their length of run and increased the number of words and syllables said in a minute. Moreover, they build more complex sentences. Nonetheless, they pause more and monitor their speech carefully utilising more self-corrections.

The greatest differences in the development of individual students' oral fluency are observed in the Confrontational Teacher's classroom (Figure 3). At one pole there is a remarkable improvement of the group of three students (the black line) and at the other – worsening results of two of the learners (the dashed line). In the case of the remaining four students, some improvement, though only in certain areas, is noticeable. Two of these students (the dark grey line) speak slower, but with fewer pauses and more complex sentences. The remaining two (the light grey line) pause more and monitor their speech using more repetitions and self-corrections. Nonetheless, they have improved the length of run and considerably increased the number of words and syllables said in a minute.

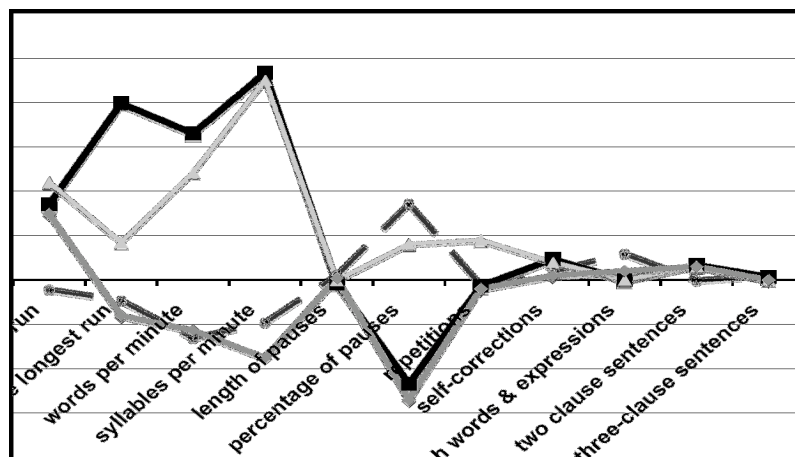


Figure 3. Confrontational Teacher – proficiency gains in learners' oral fluency

Greater gains in oral fluency appear to be connected with the warmer and more supportive atmosphere created by the Supporting Teacher. She forms closer relationships with her students and the distribution of power in her classrooms is more balanced. Thus, her friendly and encouraging attitude has enhanced the students' fluency development most.

The authoritarian personality of the Autocratic Teacher influences negatively the classroom atmosphere and creates a clear distance between her and the students. The learners are hindered by inhibitions, lose self-confidence and become more self-conscious and insecure. Consequently, many of them speak slower as they try to monitor their talk, which negatively affects their fluency and creativity. They have become less confident and more grammatically aware.

The case of the Confrontational Teacher with aggressive personality is different. Her teaching outcomes are worse than those of the Supporting Teacher and better than those of the Autocratic Teacher. On average, some gains are apparent. Nonetheless, it is interesting to observe that her students differ considerably from each other in the degree of improvement. Some groups who seem to perceive the learning environment created by the teacher in different ways can be distinguished. At one pole we can observe the group that appears to accept the teacher's way of conduct and profits from her instruction, while at the other, there is the group that gets involved in frequent arguments and does not seem to be motivated to participate in the lessons. Consequently, fluency gains of the first group are comparable to the gains of the Supporting Teacher's students, while in the case of the other group the outcomes have worsened. In the case of the remaining students some gains, but only in certain areas, are evident.

7. Conclusions

Although all the observed classrooms are teacher-centred, the teachers utilise similar interaction patterns and have the same aims, the learning environments created by them support the learners' development to various degrees. The instructional content, materials, methods and forms of assessment do not seem to influence the teaching outcomes as much as teacher-students relationships and the emotional climate. This climate appears to be related to the teachers' classroom behaviour. The three teachers behave in characteristic idiosyncratic ways as they are guided by different motives, emotions, tendencies, views and attitudes. All these

constitute their varied personalities which affect their relationships with students and the classroom atmosphere.

Thus, we can observe that greater gains in oral fluency are ensured in the friendly and supportive environment created by the even-tempered and empathetic Supporting Teacher who has an affiliative personality type. Conversely, the authoritarian personality and lack of empathy accompanied by tough-mindedness, self-confidence and a high level of self-control seem to limit the learners' role to reproducing knowledge and influence negatively the emotional climate and learning outcomes. Other personality traits that affect some learners in a negative way are emotional instability, impatience, impulsiveness and aggressiveness.

Summing up, the degree of learners' success in the classroom appears to be connected with social relations established by the teacher in the classroom. Consecutively, these social relations are influenced by teachers' personalities – their surface character traits and motives which stimulate their behaviour.

Bibliography

- Cook, Vivian. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold (second edition). 1966.
- Fillmore, Charles. J. On fluency. In: C.J. Fillmore, D. Kempler and William. S.Y. Wang (eds.). 1979. S. 85-101.
- Fillmore, Charles. J., Kempler, Daniel. and Wang W.S.Y. (eds.) (1979). *Individual Differences in Language Ability and Language Behaviour*. New York: Academic Press. 1979.
- Łęska, Krystyna. *Teachers' Use of Interaction Patterns in a Foreign Language Classroom and Gains in Students' Oral Fluency*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej. 2008.
- Morris, Charles. G. *Psychology. An Introduction*. New Jersey: Prentice Hall (sixth edition). 1988.
- Wade, Carole. and Tavis Carol. *Psychology*. New York: Harper & Row Publishers (second edition). 1990.
- Winter, David. G. The power motive in women and men. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 54 (1988). S. 510-519.
- Wright, Tony. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press. 1987.

Katarzyna Rokoszevska

THE CRITICAL EVALUATION OF THE HELEN DORON METHOD

Celem niniejszego artykułu jest scharakteryzowanie metody Helen Doron. Założenia teoretyczne leżące u podstaw tej metody zostały już wcześniej opisane¹. Dotyczyły one poglądów Doron na temat przyswajania pierwszego i drugiego języka, zasad podejścia humanistycznego, wczesnej edukacji reprezentowanej przez Montessori, Domana i Suzuki, a także Kinezjologii Edukacyjnej Dennisona. Warto dodać, że wyniki badania empirycznego, którego celem było porównanie wyników w nauce języka angielskiego uczniów młodszych uczonych metodą eklektyczną i metodą Helen Doron, także zostały już częściowo opublikowane². Niniejszy artykuł przedstawia procedurę stosowaną w metodzie Helen Doron w oparciu o kryteria zastosowane przez Larsen-Freeman w opisie innych metod nauczania języków obcych. Kryteria te dotyczą przede wszystkim celów metody, roli nauczyciela i ucznia oraz cech procesu uczenia się i nauczania. Ze względu na długość artykułu rodzaje technik stosowanych w celu rozwoju poszczególnych obszarów i umiejętności językowych zostaną opisane w oddzielnej publikacji. Po opisie metody, opartym na własnej analizie i doświadczeniu autorki, następuje krytyczna ewaluacja metody, o której mowa.

¹ Rokoszevska, Katarzyna: The critical evaluation of the approach underlying the Helen Doron Method (HDM). In: *Studia Neofilologiczne V*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza 2006. pp. 105–118.

² Rokoszevska, Katarzyna: A Study on the Effectiveness of the Helen Doron Method – Research Results. In: *Anglica Wratislaviensia XLIV*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2006; Rokoszevska, Katarzyna: *Rezultaty nauki języka angielskiego metodą Helen Doron – wyniki uczniów w wieku 6 lat*. W: *Język, kultura, nauczanie*. Częstochowa: Centrum Języków Europejskich – Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych 2006. s. 191–206; Rokoszevska, Katarzyna: *Porównanie wybranych metod nauczania dzieci języka angielskiego – wyniki uczniów w wieku 7 lat*. W: *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych – teoria i praktyka*. Uniwersytet Łódzki i Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Drukarnia i Wydawnictwo Piktora s.c. 2007.

1. The goal of teachers who use HDM

The method generally aims at activating the learner's innate potential to learn by creating a rich stimulating environment. It is believed that every child can learn if provided with the right method, i.e. the method which resembles the process of learning the mother tongue³, at the right time, i.e. from birth till 6, when the greatest educational opportunity naturally occurs⁴. Making learners' latent potential available is also the aim of Educational Kinesiology (Edu-K) which is defined as the study and application of natural movement experiences to enhance learning⁵. Brain gym activities offered by Edu-K are used in HDM.

The long-term goal of the method is native like mastery of the target language since the child is given the opportunity to take part in what Doron calls an immersion program very early⁶. In line with Johnson and Newport's study, such mastery of L2 is possible if the exposure is commenced before the age of three⁷. At the same time, early immersion is assumed to ensure natural and effortless learning. The immediate goal of the method is to be able to use the target language communicatively. Learners who cover all HD courses reach the level of the so called advanced beginners. In terms of Cambridge Tests for Young Learners called Starters, Movers and Flyers⁸, they are at the level of Starters in grammar and writing, and at the level of Flyers in vocabulary, listening and speaking.

The method also aims at the development of the whole learner. It addresses neurological and intellectual, manual and physical, emotional and social aspects of the child's development. Learning L2 at an early age is assumed to have a positive influence on brain growth, intelligence and other abilities. Brain jogs are said to enhance brain functioning and help older

³ Suzuki, Shinichi: *Ability Development from Age Zero*. Summy-Birchard Inc. 1981; Suzuki, Shinichi: *Young Children's Talent Education and Its Method*. Summy-Birchard Inc. 1996.

⁴ Doman, Glen and Doman, Janet: *How to Multiply Your Baby's Intelligence? More Gentle Revolution*. United States: Avery. Better Baby Press 1994.

⁵ Dennison, Paul and Dennison, Gail: *Edu-K for Kids*. Ventura, CA, USA: Edu-Kinesthetics, Inc. 1987; Dennison, Paul and Dennison, Gail: *Brain Gym. Teacher's Edition Revised*. Ventura, CA, USA: Edu-Kinesthetics, Inc. 1994.

⁶ Doron, Helen: *Rationale. English for All Children. A Teaching Guide*. The Israeli Early Development Centre 2002. pp. 1–11.

⁷ Johnson, Jacqueline and Newport, Elissa: *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. In: *Cognitive Psychology* 21 (1989). pp. 60–99.

⁸ UCLES: *Cambridge Tests for Young Learners: Handbook*. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate 1999.

children with such problems as dyslexia, dysgraphia, hyperactivity etc. Early learning is also believed to instil the love for learning for the whole of one's life. It also enables children to understand their own language better as they become aware of the existence of language as such. Manual and physical development is fostered by manipulating with objects, arts and crafts, and physical exercises. The child's emotional and social development is fostered on the level of the group and on the level of global culture. Heterogeneous age groups foster the development of interpersonal and communication skills, positive self-esteem and high motivation⁹. Children who start learning L2 early have broader outlook on life and the world than children who know only their mother tongue since the latter tend to believe that their language, culture and customs are the only significant ones in the world. Hence, learning L2 early may be said to develop tolerance towards other nationalities and cultures, which in the future leads to international understanding.

2. The role of the teacher and the learners

The role of the teacher in HDM may be analyzed in terms of different approaches adopted by Doron. Firstly, it is analogical to that in Suzuki's method. Helen Doron, who provides the model of the target language on the tapes, is the real teacher. It is assumed that children will internalize her knowledge of English as the native-speaker, pronunciation, intonation and rhythm in particular. The role of the class teacher is that of a helper or guide in children's lessons with Helen Doron, the more so as learners listen to the cassette twice a day and meet their class teacher once a week. The roles of the teacher, parent and learner are equally important. Emphasizing the role of parental involvement, Doron says that the teacher and parent work hand in hand¹⁰. Just as the teacher organizes the learning environment in the class, the parent is expected to do so at home in terms of background hearing. In case of very young children, parents participate in the lesson, i.e. they sit with their children in a semi-circle on the carpet, do some activities with them, help them and respond to their physical and psychological needs. At the same time, parents, just like teachers, are expected to give

⁹ Guz, Sabina: *Edukacja w Systemie Montessori. Podręcznik dla Nauczycieli i Studentów. Tom I.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 1998.

¹⁰ Doron, Helen: *Teaching English to infants and primary schoolchildren in Israel – A special project.* In: *Educational Media International* 3, pp. 119–123. 1993.

children time to learn, and never force them to speak, do some tasks, reprimand or overtly compare their performance.

Secondly, in line with Suggestopedia whose elements are used in the course for children aged 11-13 called 'Paul Ward and the Treasure' (PW), the teacher's role is that of 'the architect' of a highly stimulating, psychologically safe learning environment in which learners easily remember new information and can use it creatively¹¹. The teacher's authority is said to come from 'an entire way of being', non-verbal communication being very important¹². The teacher-learner relationship is influenced by the teacher's behaviour, body language, mannerism, tone of voice or clothes.

Thirdly, in the light of Edu-K, the teacher becomes a brain jog instructor who addresses learners' personal motivation to learn, is concerned with mental and physical aspects of learning, and emphasizes learning readiness, i.e. accessing and applying innate gifts to the physical, mental and environmental requirements of a given skill¹³.

Fourthly, similarly to the Montessori Method, the teacher in HDM is the creator and the interpreter of the environment¹⁴. The teacher's task is to prepare a rich and learner-friendly environment by bringing a whole range of props, and creating a proper learning atmosphere. Bearing in mind that children get to know the surrounding world also in English, the teacher becomes an interpreter not only of the language input from the tape but also of the surrounding world. Like Montessori teachers, HD teachers are expected to respect the child's freedom and natural development.

Generally, the teacher's role may be described as that of a facilitator in Doron's immersion programme. The teacher's task is to motivate learners to listen to the tape, show them the meaning of the absorbed language material in the most efficient way, and stimulate them to speak by the use of various activities and props. Knowing that the length of the silent period varies from child to child, the teacher is expected to patiently await the results of the learning process, allowing each child to progress at its own tempo. It is assumed that speech will naturally emerge as a result of background hearing and a stimulating positive environment¹⁵. Hence, the

¹¹ Doron, Helen: Rationale. In: Paul Ward and the Treasure. A Teaching Guide. The Israeli Early Development Centre 2001. p. 4.

¹² Ibid.

¹³ Dennison, P. and Dennison, G.: Edu-K for Kids.

¹⁴ Montessori, Maria: The Montessori Method. New York: Schocken Books 1964.

¹⁵ Doron, H.: Teaching English to infants and primary schoolchildren in Israel – A special project. pp. 119–123.

teacher is expected to encourage learners to speak or do some activities, respecting the child's free will and the right to pass.

The learner's role may be described as a participant in the HD immersion programme. The learner's task is to listen, observe and respond. First of all, the learner is expected to listen to the tape twice a day. Although at the beginning the responsibility for organizing background hearing rests on parents, it is soon taken over by older children. The learner also keeps a record of background hearing in the form of a listening chart, colouring it green for listening and red for not listening. The learner shows the chart regularly to the teacher, and is rewarded with some stickers or other small prizes for filling it in. Each lesson begins with the question if learners listened to the tape and finishes with reminding them to do so. Furthermore, the learner is expected to observe the teacher's presentation of the material from the tape, infer the meaning and respond physically or orally to stimuli provided in various activities. However, the learner is granted the right to pass if not willing to take part in some activity, e.g. speaking, eating, being blindfolded etc. The learner is also given an opportunity to take the role of the teacher in activities like the Please Game which involves giving commands to others, with the teacher's help in the form of whispered prompts, if necessary.

The teacher-student relationship resembles the parent-child relationship in that the teacher shows the meaning of the target language and reinforces any attempts to speak, just like a parent does in L1 acquisition. The teacher also responds to the child's physical and emotional needs in a parental way. In line with the Domans¹⁶ and Suzuki's¹⁷ guidelines, the teacher should have a nurturing attitude towards the child.

3. Main characteristics of the teaching-learning process

The main characteristics of the teaching-learning process are background hearing and positive reinforcement. Listening to the tape at home twice a day without focusing, children absorb the sounds and intonation of the target language, then come to the class where they learn the meaning of words, sentences and songs from the tape, are stimulated to speak and

¹⁶ Doman, G. and Doman, J.: *How to Multiply Your Baby's Intelligence?*

¹⁷ Suzuki, Shinichi. *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. Summy-Birchard Inc. 1983.

positively reinforced for their attempts to learn. In line with Doman's¹⁸ emphasis on high frequency and Suzuki's¹⁹ emphasis on repetition and review, background hearing provides very intensive practice since learners are exposed to the same material for 2 or 2,5 months, which means that they listen to a given material 120 or 150 times. Since they are familiar with the material when they come to class, drilling and oral repetition are made redundant. Positive reinforcement takes the form of praising learners and giving them small rewards, e.g. stickers, stamps. Doron²⁰ relies on Chugani et al.²¹, who emphasize the importance of repeated and reinforced learning. According to them, the brain benefits from repeated exposures. Children learn what is reinforced in early childhood. Their automatic response mechanisms are shaped by a collection of past experiences provided over a longer period of time. In other words, children become wired for behaviours present in their environment, whether positive or negative. Exposures to such behaviours are registered and stored until reinforced or contradicted by others.

The next characteristics are repetition and review. Repetition refers to repeated hearing and spontaneous repetition of words and phrases during daily listening but not to drilling. As Doman and Doman said, drilling leads to lack of interest and enthusiasm in learning. In HDM it is replaced by techniques which involve information gap²². In comparison to school-instruction, the situation is reversed in that repeated hearing and not speaking becomes the basis for language production. If children, stimulated to speak with different props and activities, do not respond, the teacher may give the model for them to repeat. It is important to notice, however, that some activities applied to teach grammar to older learners are similar to drills. Review refers not only to background hearing but also to a spiral syllabus design and spiral lesson plan. The material from one book is revised throughout other books of the same course and throughout other courses, e.g. a given lexical set is reviewed before it is expanded, a new topic entails the revision of some patterns and structures, the same lexical and

¹⁸ Doman, Glen: *What to Do with Your Brain-Damaged Child?* United States: Avery. Better Baby Press 1994.

¹⁹ Suzuki, S.: *Ability Development from Age Zero*.

²⁰ Doron, Helen: *Becoming Better Teachers by Understanding Neurolinguistics and Brain Functioning*. Annual Conference 2000 and S.E.A.L. Conference 2001. www.helendoron.com

²¹ Chugani, Harry, Muzik, Otto, Janisse, James i in.: 'A mathematical model for the analysis of cross-sectional brain glucose metabolism data in children.' In: *Prog. Neuropsychopharmacol Biol. Psychiatry*, 23(4) (1999). pp. 589–600.

²² Doman, G. and Doman, J.: *How to Multiply Your Baby's Intelligence?*

grammatical items reappear in new contexts, songs and games are recycled. Doron rejects the design of the lesson plan based on one topic where there is a series of activities designed to practise a given lexical set²³. According to her, such a plan is convenient for the teacher but not interesting for learners. Doron claims that her lesson plan resembles the way the child 'pieces its mother tongue' in that the child does not focus on a few words but on different areas simultaneously²⁴. HD lesson plan is a set of a few topics from one book, which is expanded from lesson to lesson over a period of 2 or 3 months. Each lesson consists of 75% of old material revised in a new format and 25% of new material. Each topic or element is approached according to the PIG principle which stands for Props, Interact, Game. The teacher's task is to provide an interesting presentation of a given item by means of props, and offer activities and games which allow for practice and interaction²⁵. Activities are short and require learners to sit down and stand up interchangeably. In Suzuki's terms, Doron's lesson plan is a kind of step by step mastery. It also appears to remind Doman's programmes of intelligence in that learners are led from lower magnitude to the higher magnitude of knowledge in a given area. In line with Doman and Doman's balance between new information and old context, new information is integrated into already existing framework, which makes the learning process easier and meaningful²⁶. In practice the teacher introduces a few items of a lexical set, one grammatical structure of the whole set, a few lines of a rhyme or song in one lesson, then revises them and expands in the next. The content is introduced in such a way as to sustain learners' curiosity, anticipation and willingness to learn more. Hence, less material is shown than learners would potentially want to see, and activities are stopped before learners want to stop them. It is vital to add that the lesson plan for PW is based on Suggestopedia and consists of the following parts: brain jog, active concert, encoding new vocabulary, activation session – ball game, writing activities preceded with games, activation session – card game, optional game from previous courses, song and relaxation concert.

Doron emphasizes the importance of revising the same material by means of different activities and a variety of props, e.g. flashcards, magazine

²³ Doron, H.: Rationale. *English for All Children. A Teaching Guide*. pp. 1–11.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Doman, G. and Doman, J.: *How to Multiply Your Baby's Intelligence?*

pictures, pictures drawn by the teacher, figurines, toys, real objects etc.²⁷ Singing a song or telling a story should also be done in different ways. Doron maintains that on the one hand, children like routine, and on the other, they need novelty²⁸. At the same time, different props representing the same concept teach the child to recognize it in different forms and associate it with a given word. It is assumed that the best number of props to present a given word is three.

HDM fosters learning through doing and through activation of all senses. It is not only seeing and hearing but feeling, smelling and tasting that are incorporated to language use. Learners not only see the props or pictures but also manipulate with objects or parts of a picture and recognize objects by touch. Hearing is activated through background listening, listening to the teacher, music, and by activities in which children are to identify actions, animals or instruments on the basis of sound only. Learners are also invited to smell and taste different kinds of food they learn about, e.g. fruit, vegetables, sweets, breakfast items. Apart from activating all senses, learners learn about senses explicitly. They practise sentences like *I see/ hear/smell/ touch/taste...* in activities which involve information gap and a range of props. For seeing, learners take some objects out of the bag or box and look at them with paper binoculars or specially designed paper-rolls. For hearing, they identify sounds of different animals or instruments. For smelling and tasting, they are blindfolded and are to guess the thing they smell or taste. An activity which clearly shows the emphasis on real experiences is an activity in which plastic and real fruit or vegetables are used for learners to practise sentences *I smell/ taste... and I can't smell/ taste...* For touching or feeling, learners are to identify different objects, e.g. plastic animals, fruit or school things placed in a special box with openings for their hands. Furthermore, a very important principle is learning by doing, e.g. learners bring pillows and blankets and 'go to sleep' to learn the song 'We are sleeping', they bring and use their hygiene kits for 'Everyday I wash my face', or learn the difference between *hot, cold, cool, warm* by checking water of different temperature. They are also involved in doing different experiments, e.g. paint mixing, inducing a rainbow by means of a torch and a prism, checking which items float on the water and which sink, playing with pencils on the glasses with different amount of water etc. Next to

²⁷ Doron, H.: Rationale. English for All Children. A Teaching Guide. pp. 1–11.

²⁸ Ibid.

experiments, different projects, e.g. making a salad, and different arts and crafts, e.g. making masks, are proposed.

4. The nature of student-teacher and student-student interaction

Interaction may be said to change with age groups. With 2-year-old children, who are mainly exposed to the target language, the teacher asks questions and answers them for learners and for a glove-puppet. Later interaction is generally teacher-directed and takes the form of teacher-students and teacher-student. Some activities, however, foster student-student interaction, e.g. short dialogues, activities like ‘Find someone who...’ or ball games in the learner-centred format, and student-students interaction, e.g. the Please Game with the learner taking the role of the teacher, guessing games e.g. What is it? or Who are you?, in which the teacher helps but interaction becomes more learner-directed. With older children, there is more student-student interaction in pairs and groups as learners are involved in acting out stories, scenes from the video plot or comic strips. Learners may be asked to do a variety of activities in pairs or groups, e.g. matching words or sentences with pictures, or matching the opposites etc. However, in PW the emphasis is on doing the written activities individually. Generally, the amount of interaction is facilitated by small size of groups, i.e. 4 to 8 children in a group. It is important to add that there is an emphasis on co-operation as opposed to competition, especially in the case of very young learners. Many games and activities are non-competitive in that there is no winner. Still, they may be changed to the competitive ones for older children who often enjoy competition.

5. Dealing with the students’ feelings

HDM is a learner-centred method since it views the learner as a whole person, is adjusted to the learner’s needs and interests, and aims at creating a non-threatening learning environment. Doron emphasizes the importance of high self-esteem and motivation, and is concerned with eliminating stress and anxiety from the learning situation²⁹. Indeed, the method aims at maximizing learners’ motivation, and minimizing stress and anxiety. Learners are provided with success-oriented practice and positively

²⁹ Doron, H.: Teaching English to infants and primary schoolchildren in Israel – A special project. pp. 119–123.

reinforced. They are allowed to develop at their own tempo and given the right to pass. In respect for learners' free will, the teacher does not point learners but invites them to do a given activity, for instance with a question *Who wants to pick a card?* HD teachers are also instructed to implement positive thinking, the most important aspect of which is addressing the learner with positive as opposed to negative sentences, e.g. *Sit down* instead of *Don't run*. The subject matter arouses the child's curiosity to learn about its surrounding in English as well as broadens the child's mind. At the same time, it is organized in such a way as to leave learners with a taste for more. Learning takes the form of a game being played on the carpet, which makes the learning process and atmosphere informal. Non-competitive activities foster the atmosphere of co-operation and the feeling of group belonging. Learners are assisted by a friendly, attentive teacher and by parents. Testing is informal and correction gentle. Learning environment needs to be safe not only in the mental but also in the physical sense. Learners sit in a semi-circle within arm's reach from the teacher, who needs to cater for children's safety during different games and activities. As far as the physical conditions are concerned, learning environment, in line with Doman's principles, should be colourful but plain and free from visual or auditory distractions.

6. The view of language and culture

Language is primarily seen as speech and communication but at the same time it is adjusted to the child's needs. Bearing in mind that HDM, following Doman's programmes for children, aims at introducing some encyclopaedic knowledge to children, the target language may be said to be not only the tool to communicate but also the tool to learn about the world. The role of the target language culture is not neglected. Culture may be said to refer to everyday life of native speakers of the target language, especially to aspects that are relevant to children, e.g. family life, daily routines, school life, traditional stories, rhymes, songs and lullabies. At later stages, elements of geography and history are introduced by means of topics like travelling round the world or making a trip to the Natural History Museum. HD courses also foster tolerance towards other nations and cultures through depicting children of different races and nationalities. Updating different traditional stories serves as a pretext to talk about topics like ecology or vegetarianism.

7. Language areas and skills emphasized

The most important language areas are vocabulary and pronunciation. Vocabulary is characteristic of children's everyday language, e.g. children learn the word *belly button* instead of *navel*. Some songs include baby talk and nonsense words. In line with the Domans' reading program, vocabulary includes first of all words from the child's immediate surrounding, actions, specific colours, adjectives etc.³⁰ In line with the belief that children want to learn and not to play, names of toys are absent in the syllabus. At the same time, in accordance with the Domans' encyclopaedic knowledge programme, children learn such lexical sets as names of trees, flowers, insects, musical instruments etc.³¹ Pronunciation is emphasized from the very beginning. It is assumed to be internalized through background hearing. Learners are exposed mainly to British pronunciation but throughout all HD courses they come to contact with other accents. Grammar is not ignored but seen as essential for sentence cohesion. It is adjusted to the child's communicative needs³². Simple, everyday life dialogues include such communicative functions as questions, demands, requests, assertions and apologies. In all courses, grammar is taught inductively by repeated hearing and oral use, except for PW where it is taught explicitly. However, in one of the courses, namely BOTTY, grammar is not graded according to difficulty. Spelling is brought to focus in the last 3 courses: 'Play on in English' (PLAY ON) for children at the age of 5–10, 'Botty the Robot Teaches You English' (BOTTY) for children aged 8 to 12 and PW. In BOTTY spelling is introduced in the form of phonics teaching based on thematically unrelated lexical sets.

In line with the mother tongue principle, the most important language skills are listening and speaking. Children, 1- or 2-year-olds in particular, are first exposed to the target language at home and in the class, and start to speak when they are ready. Reading and writing are of secondary importance. They are introduced for the first time in PLAY ON on the basis of single words. Reading and writing are based on the preceding aural and oral practice. In PW and optionally in BOTTY learners are asked to

³⁰ Doman, Glen and Doman, Janet: *How to Teach Your Baby to Read?* United States: Avery. Better Baby Press 2002.

³¹ Doman, G. and Doman, J.: *How to Multiply Your Baby's Intelligence?*

³² Doron, H.: *Rationale. English for All Children. A Teaching Guide.* pp. 1–11.

follow the text while listening at home, which makes background hearing more focused and conscious.

8. The role of the students' native language

Generally, learners' mother tongue is not used in the class. At the beginning of each lesson, children act out a journey to an English speaking country and agree to speak English from now on. The routine procedure may be that the teacher says *Now we are in England and we speak only English*, the sentence being frequently chanted by children. The teacher also reminds children to speak English and soon the phrase *Only English* or less positive *No Polish* is picked up by children, who quite often reprimand their friends before the teacher reacts. As a consequence of using the target language exclusively, meaning is shown directly through context and situation as opposed to translation. For this purpose, the following means are employed: flashcards, props, actions, miming, intonation, and workbook exercises. The teacher may occasionally use the so called sandwich technique, which consists in code-switching according to the pattern English-Polish-English, e.g. air - powietrze - air. However, it is important to notice that the syllabus includes language items which can be easily taught without any recourse to Polish, especially in the courses for younger children. In PW, when language becomes more abstract, in line with Suggestopedia, the teacher may use translation but is advised to use as much L2 as possible in line with the previous HD courses.

9. Evaluation of students

It may be said that the teacher is able to observe the progress of an individual child and diagnose any problems without formal assessment since there are only 4 to 8 learners in a group. Just like in Suzuki's method, the teacher can easily recognize children who do not listen to the cassette and experience some difficulty. Following Doman and Doman³³, Doron³⁴ objects to testing very young learners. She says that a very young child needs to feel that the teacher or parent believes in his or her abilities. She claims that testing a very young child is practically impossible and that any such attempt leads to the child's and teacher's frustration, and has

³³ Doman, G. and Doman, J.: How to Multiply Your Baby's Intelligence?

³⁴ Doron, Helen: Continual Assessment. In: English for All Children. A Teaching Guide. The Israeli Early Development Centre 1994.

a negative effect on the child-teacher relationship and the child's motivation to learn English. However, she points out that testing children aged 5 upwards may bring beneficial results for learners if it is done properly.

Doron adopts Shohamy's definition of testing as the evaluation of language knowledge in order to make judgments³⁵. Evaluation has two main components, namely information and its assessment. The tests used are progress or achievement tests since the goal of testing is to measure learners' progress. Such tests also have diagnostic value as they show the learner's strengths and weaknesses. In addition, they help to review and integrate the child's knowledge. Information gained from tests is used to evaluate the learner's knowledge, the teacher's level of success and the appropriateness of the material. If the test shows that the whole group with one or two exceptions performs well, it means that the teaching process was correct. The reverse would mean that teaching was inappropriate, in which case a counsel teacher should help to remedy the situation. If, however, some material is not understood by learners despite the teacher's efforts, it may be for some reason inappropriate for a given group. With respect to language knowledge, Doron points out that a method of testing should not interfere with the trait, i.e. 'language knowledge being tapped'³⁶. It should ensure that learners will display their knowledge and that the test will not inhibit their performance. Testing should be carried out in the way familiar to learners by the class teacher to whose accent and mannerism learners are accustomed. It should be introduced as another fun activity or game without informing learners about the test to avoid adverse reactions. In reference to making judgments, Doron points out that criterion-referenced tests (C-RTs) as opposed to norm-referenced tests (N-RTs) should be used³⁷. She proposes the use of oral comprehension tests with an ordinal rating scale, and aural comprehension tests with an interval rating scale. For the first type of test, following Shohamy, Doron proposes the Holistic Rating Scale for Speaking (Table 1)³⁸.

³⁵ Ibid.

³⁶ Doron, Helen: Continual Assessment. In: English for All Children. A Teaching Guide. p. 3.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

Tab. 1. Holistic Rating Scale for Speaking (Doron 1994)

| 0 | 1 | 2 | 3 |
|---|---|--|--|
| No understanding of what is being asked; unintelligible; no language produced; no interaction possible. | Some form of understanding; hardly intelligible; very poor language produced; only the simplest interaction possible. | Understanding nearly everything; clearly intelligible; simple language produced; interaction possible; not articulate. | Full understanding; more sophisticated language produced; fluent although may make minor errors; articulate. |

The teacher should also apply descriptive assessment by making notes about learners' difficulties in the following areas: vocabulary, morphology, syntax, general comprehension, fluency and particular subject matter. For aural comprehension tests, marks from 1–10 or 1–5 and notes on areas of difficulty are proposed. Alternatively, the following ordinal scale categories may be used: 0 – no understanding, 1 – a little understanding, 2 – reasonable understanding, 3 – full understanding.

Tests are carried out at the end of a given book, i.e. after a period of around 2 or 3 months, and include 5 to 6 activities. In aural comprehension, learners carry out commands either through action, e.g. *Go to the door*, or through pen and pencil, e.g. *Draw a big/ little circle, Circle/ put the square/ triangle/ rectangle round/ the boy, Write number 12*. In oral production, learners are prompted to produce the meaning of words or sentences with the use of flashcards or real objects in the form of a game or competition. For instance, learners are divided into two teams, the teacher shows a flashcard of some animal for the learner to name and mime, and run to the end of the line. If the learner does not know the answer, the child from the next group may provide it. If the learner is told the answer, the team misses a go. The teacher keeps the score. In oral tests, learners also answer questions about the surrounding, themselves or a picture, e.g. *What colour is the floor? How old are you? What is this? What is the horse doing? Where is the cat?*

10. The teacher's response to errors

Doron claims that thanks to background hearing children naturally produce correct phrases and sentences without interference from their L1³⁹. They hear these items over and over again on the tape and are capable of

³⁹ Doron, Helen: Teaching English to infants and primary schoolchildren in Israel – A special project. pp. 119–123.

using the language without analyzing the structure. It seems that HD learners reach the state of overlearning as different language forms are internalized and automatically produced upon stimulation. If some mistakes appear, correction should be gentle and unobtrusive, just like in the Humanistic Approach. Doman and Doman point out that since frequent correcting causes inhibition, the teacher should give the correct answer instead of concentrating on the wrong one⁴⁰. Gold, a suggestopedic trainer, points out that correction in HDM is unobtrusive since it is done in such a way that the student hardly notices making a mistake, simply receives the correct answer and remains uplifted⁴¹. Peer correction or involving the learner in self-correction is not used because it may have a negative influence on the learner's self-esteem.

11. Evaluation of procedure in HDM

Generally speaking, HDM is adjusted to the child's physical, cognitive and emotional development. It aims at the development of communicative competence and lays foundations for native-like mastery of L2 in the future. It is learner-centred as it aims at developing the whole child, fulfilling the child's needs, and creating a friendly learning environment. HDM may be said to successfully implement the principles of learning by activation of all senses and by doing. The small size of groups facilitates experiential learning, learners' participation, interaction, and a close individual relationship between the teacher and learners.

However, the procedure of the method in question presents also some problems, which refer mainly to the characteristics of the teaching – learning process. Background hearing, which on one hand provides children with a lot of exposure to a good L2 model, very intensive practice and revision, on the other creates conditions contrary to what Cameron believes is the most crucial aspect in teaching children a foreign language, i.e. the priority on meaning⁴². In HDM children first become familiar with L2 forms and then with meaning. What is more, success in HDM almost exclusively depends on background hearing. It is not known if learners' positive results at learning are long lasting or temporary in the sense that learners forget the material when they stop listening to a given tape. There

⁴⁰ Doman, G. and Doman, J.: *How to Multiply Your Baby's Intelligence?*

⁴¹ Doron, Helen: *Rationale*. In: Paul Ward and the Treasure. *A Teaching Guide*. pp. 1–11.

⁴² Cameron, Lynn: *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP 2003.

also arises the risk that learning a foreign language according to such a procedure may not foster the process of making and testing hypotheses which constitutes the very nature of SLA⁴³. Furthermore, the lack of listening does not only lead to poor results but also to anxiety and inhibition because after a short presentation learners are asked to produce some language items, which is impossible if they do not listen to the tape. In addition, background hearing is sub-conscious for very young learners while for the older ones it becomes a conscious duty. As for the other features of the teaching and learning process, revision seems to be very effective in HDM but the type of lesson plan may raise some doubts. Halliwell claims that a lesson plan consisting of a variety of topics and activities is too demanding for children on the cognitive level⁴⁴. Yet, this opinion might not hold true for a lesson preceded by background hearing. Positive reinforcement contributes to the learner's positive self-esteem and strong motivation, but too much praising, especially for trivial things, may have an adverse effect⁴⁵. Learner-centred approach as juxtaposed with the learning-centred approach, may lead to too much emphasis on fun and to the marginalization of the learning process⁴⁶. The target language principle results from the oversimplified definition of learning as determined only by the exposure to L2, may be impractical in the classroom, and may be perceived by children as artificial⁴⁷.

The method emphasizes language areas and skills appropriate for young learners. However, introducing vocabulary in thematically unrelated sets, phonics teaching and a lack of grading grammar according to difficulty in BOTTY and the principle of encyclopaedic knowledge in all other courses may raise some doubts. The assumption that learners internalize native-like pronunciation is also undermined by teaching practice which shows that sounds like [θ], [ð] or [ŋ] are not readily acquired by those children, and have to be properly modelled and practised in the class. What is more, following the so called natural order of skills i.e. listening, speaking, reading and writing, is an oversimplification of children's learning, which is a complex process whereby literacy skills may actually contribute to oral skills⁴⁸.

⁴³ Iluk, Jan: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome 2002.

⁴⁴ Halliwell, Susan: *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman 1996.

⁴⁵ Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*.

⁴⁶ Brewster, Jean, Ellis, Gail and Girard, Denis: *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Pearson Education 2002.

⁴⁷ Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*.

⁴⁸ *Ibid.*

HD techniques are similar to those commonly advised in teaching young learners. However, they differ in a greater emphasis on information gap, suspense and fun, activation of all senses, doing and experiencing, and variety of props for presentation and revision. Still, the teacher has to be careful as many techniques address vocabulary and grammar comprehension as opposed to production. Another risk may be that learners will know a lot of words but will use single words only if not encouraged to use them in some chunks. On the whole, techniques and activities used in HDM, just like those used in modern eclectic methods in primary schools, seem to have a rather pre-communicative character and as such prevent children from experiencing language in natural communication⁴⁹.

It is important to add that the method is very demanding for the teacher in terms of preparing and conducting the lesson. Not only are the teacher's linguistic skills important but singing, dancing, acting and artistic skills as well. The method emphasises parental involvement, which is in line with current guidelines for teaching young learners⁵⁰.

In general, HDM may be said to introduce some improvements into the methodology of teaching young learners and to implement some common ideas more effectively. However, not all solutions it offers are ideal.

Bibliography

- Brewster, Jean, Ellis, Gail and Girard, Denis: *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Pearson Education 2002.
- Cameron, Lynn: *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP 2003.
- Chugani, Harry, Muzik, Otto, Janisse, James i in.: 'A mathematical model for the analysis of cross-sectional brain glucose metabolism data in children.' In: *Prog. Neuropsychopharmacol Biol. Psychiatry*, 23(4) (1999). pp. 589–600.
- Dennison, Paul and Dennison, Gail: *Edu-K for Kids*. Ventura, CA, USA: Edu-Kinesthetics, Inc. 1987.
- Dennison, Paul and Dennison, Gail: *Brain Gym. Teacher's Edition Revised*. Ventura, CA, USA: Edu-Kinesthetics, Inc. 1994.
- Doman, Glen: *What to Do with Your Brain-Damaged Child?* United States: Avery. Better Baby Press 1994.

⁴⁹ Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*

⁵⁰ Brewster, J., Ellis, G. and Girard, D.: *The Primary English Teacher's Guide*.

- Doman, Glen and Doman, Janet: *How to Multiply Your Baby's Intelligence? More Gentle Revolution*. United States: Avery. Better Baby Press 1994.
- Doman, Glen and Doman, Janet: *How to Teach Your Baby to Read?* United States: Avery. Better Baby Press 2002.
- Doron, Helen: Teaching English to infants and primary schoolchildren in Israel – A special project. In: *Educational Media International* 3, pp. 119–123. 1993.
- Doron, Helen: Continual Assessment. In: *English for All Children. A Teaching Guide*. The Israeli Early Development Centre 1994.
- Doron, Helen: *Becoming Better Teachers by Understanding Neurolinguistics and Brain Functioning*. Annual Conference 2000 and S.E.A.L. Conference 2001. www.helendoron.com
- Doron, Helen: Rationale. In: *Paul Ward and the Treasure. A Teaching Guide*. The Israeli Early Development Centre 2001. pp. 1–11.
- Doron, Helen: Rationale. *English for All Children. A Teaching Guide*. The Israeli Early Development Centre 2002. pp. 1–11.
- Guz, Sabina: *Edukacja w Systemie Montessori*. Podręcznik dla Nauczycieli i Studentów. Tom I. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 1998.
- Halliwell, Susan: *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman 1996.
- Johnson, Jacqueline and Newport, Elissa: Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. In: *Cognitive Psychology* 21 (1989). pp. 60–99.
- Iluk, Jan: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome 2002.
- Montessori, Maria: *The Montessori Method*. New York: Schocken Books 1964.
- Rokoszevska, Katarzyna: The critical evaluation of the approach underlying the Helen Doron Method (HDM). In: *Studia Neofilologiczne V*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza 2006. pp.105–118.
- Rokoszevska, Katarzyna: A Study on the Effectiveness of the Helen Doron Method – Research Results. In: *Anglica Wrtislaviensia XLIV*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego 2006.
- Rokoszevska, Katarzyna: *Rezultaty nauki języka angielskiego metodą Helen Doron – wyniki uczniów w wieku 6-lat*. W: *Język, kultura, nauczanie*. Częstochowa: Centrum Języków Europejskich – Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych 2006. s. 191–206.
- Rokoszevska, Katarzyna: *Porównanie wybranych metod nauczania dzieci języka angielskiego – wyniki uczniów w wieku 7 lat*. W: *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych – teoria i praktyka*. Uniwersytet Łódzki i Mazowieckie Samo-

rządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Drukarnia i Wydawnictwo Piktora s.c. 2007.

Suzuki, Shinichi: *Ability Development from Age Zero*. Summy-Birchard Inc. 1981.

Suzuki, Shinichi. *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education*. Summy-Birchard Inc. 1983.

Suzuki, Shinichi: *Young Children's Talent Education and Its Method*. Summy-Birchard Inc. 1996.

UCLES: *Cambridge Tests for Young Learners: Handbook*. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate 1999.

Beata Rusek

MÜNDLICHE KOMMUNIKATION IM FREMSPRACHENUNTERRICHT – DIE SUCHE NACH DIDAKTISCHER UMSETZUNG

Od kompetentnego rozmówcy wymaga się obecnie nie tylko znajomości systemu języka, bowiem o tym, czy zostanie uznany za osobę komunikatywną, nie decyduje jedynie umiejętność tworzenia poprawnych gramatycznie zdań, ale także umiejętność dostosowania się do swojego rozmówcy oraz do warunków aktualnej sytuacji komunikacyjnej. Ponadto uczestnik dyskusji musi być w stanie swoją wypowiedzią osiągnąć stawiany sobie cel. Obecna dydaktyka nauczania języków obcych przyjmuje, że nie istnieje jedna metoda nauczania, która byłaby optymalna dla wszystkich ludzi. Celem artykułu jest przedstawienie zasad, które powinny charakteryzować proces nauczania języka obcego, tak aby mógł on prowadzić do osiągnięcia przez uczących się kompetencji komunikacyjnej, która już od dziesięcioleci uchodzi za nadrzędny cel w nauczaniu języków obcych. Najważniejsze będą tutaj zorientowanie na ucznia, całościowe podejście zarówno do uczących się jak i do języka, nauka poprzez działanie, zorientowanie na proces mówienia, uwzględnienie intencjonalności procesu komunikacji oraz autonomia ucznia.

Die didaktische Diskussion der letzten Jahrzehnte hatte die Erweiterung des Kommunikationskompetenzbegriffes zur Folge. Der Fremdsprachenlernende kann sich nicht mehr damit zufrieden geben, sprachlich korrekte Sätze zu produzieren. In erster Linie muss er befähigt werden, in der Fremdsprache seine persönlichen Bedürfnisse, Gedanken, Gefühle sowie Meinungen auszudrücken. Dabei muss berücksichtigt werden, dass seine Äußerungen immer ein Bestandteil von einem Gespräch, von einer komplexen Kommunikationssituation sind. So muss er auch imstande sein, sich mit seinen Mitteilungen auf die Aussagen seiner Gesprächspartner zu beziehen. Seine Äußerungen müssen weitgehend flüssig sein, um den Verstehensprozess nicht zu stören. Der Lernende ist kommunikationsfähig,

wenn er situationsangemessen, partnerbezogen und thematisch adäquat und zielgerichtet handeln kann. Und das ist nur dann möglich, wenn er nicht nur die Sprache beherrscht hat, sondern auch sich auf den Partner einstellen und das Gesprächsthema richtig verstehen kann.

Immerhin bleibt die Frage offen, wie all die Fähigkeiten im Rahmen des schulischen Unterrichts erreicht werden können. Diese Frage war Anlass für viele fachdidaktische Diskussionen, die seit mehreren Jahrzehnten gleichzeitig auf zwei Ebenen verlaufen: auf der fachtheoretischen und auf der praxisorientierten Ebene. Einerseits werden die Lehr- und Lernprozesse, andererseits die Bedingungen und Faktoren des institutionellen Fremdsprachenunterrichts und ihr Einfluss auf diese Prozesse erforscht. Analysiert man die Erkenntnisse dieser Erforschungen und vergleicht man sie mit der Unterrichtspraxis, muss man leider Kurt Tucholsky zustimmen, wenn er sagt: „Didaktik ist der Affe ihrer Zeit“. Gerhard Neuner erklärt diese Situation zweifach¹. Zum einen lassen sich nicht alle wissenschaftlichen Erkenntnisse unmittelbar in die Praxis umsetzen, weil einzelne Untersuchungen sich nur auf Teilaspekte des Fremdsprachenlehrens und -lernens konzentrieren, ohne alle den Fremdsprachenunterricht bestimmenden Faktoren zu berücksichtigen. Einen weiteren Grund sieht er in den Lehrern, die in ihrer unkritischen Unterrichtsroutine am besten wissen wollen, wie zu lehren ist und was die Schüler zu tun haben, um die Sprache zu erlernen. Daraus resultiert ihre Skepsis gegen Neuerungen. Im folgenden wird versucht, die Prinzipien eines Fremdsprachenunterrichts, der sich zum Ziel setzt, die Lernenden zur mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache zu befähigen, zu erläutern.

Eines der wichtigsten Ergebnisse der oben genannten Diskussionen ist der Perspektivenwechsel in der Fremdsprachendidaktik, nämlich Abwendung von der Sprache und Hinwendung zum Lernenden, deren unmittelbare Folge ist

die Abkehr von der Vorstellung, es gäbe so etwas wie eine für alle Menschen optimale und verbindliche Art und Weise des Fremdsprachenlernens und -lehrens, die Abkehr also von universalistischen, in sich geschlossenen didaktisch-methodischen Konzepten und die Entwicklung von didaktisch-methodischen Ansätzen („approaches“), die auf die jeweilige Lerngruppe und ihre Bedingungen abgestimmt sind².

¹ Neuner, Gerhard: Die Lernenden im Blickpunkt. In: Fremdsprache Deutsch II/1997

² Ebenda, S.38

Im Folgenden wird versucht, die relevanten Prinzipien, die den Fremdsprachenunterricht zu bestimmen haben, zu skizzieren.

Als die wichtigsten und folgenschwersten Ergebnisse der fachdidaktischen Diskussionen sollen die Lernerorientierung, die Handlungsorientierung des FU sowie die Lernerautonomie angesehen werden, die unter anderem durch den Einfluss des Konstruktivismus, der kognitiven Psychologie und der Erziehungswissenschaften erfolgten.

Lernerorientierung - den Lernenden ganzheitlich betrachten

Jede Fremdsprache, wie auch jede Muttersprache, stellt gleichzeitig ein soziales und ein individuelles Gut des Sprechers dar. Der Sprachgebrauch wird sowohl durch Konventionen und Verhaltensformen der jeweiligen Gesellschaft als auch durch Faktoren geprägt, die für jeden Menschen einzelspezifisch sind. Für die Fremdsprachendidaktik soll es bedeuten, dass die kommunikative Kompetenz nie losgelöst von dem Individuum betrachtet werden darf³. Alle fremdsprachlichen Kompetenzen sind in der Person des Lernenden stark verankert und werden von vielen Faktoren, wie z.B. Persönlichkeit⁴, Lernstrategien, individueller Sozialisationsprozess sowie Wünsche und Erwartungen wesentlich mitbestimmt⁵. Deswegen ist es von großer Bedeutung, dass jeder Lernende sich seiner persönlichen für sein Leben relevanten Ziele bei der Beherrschung der Fremdsprache bewusst wird. Nur wer die fremdsprachliche Kompetenz als eine wichtige Hilfe in seinem Selbstverwirklichungsplan eingesehen hat, kann auch gezielt an dem Erwerb dieser Kompetenz arbeiten⁶. Unter 10 wichtigsten Prinzipien des

³ Unter anderem daraus resultiert das Prinzip der Lernerorientiertheit im Fremdsprachenunterricht.

⁴ Wie sich Persönlichkeit und Temperament auf den Lernprozess des Einzelnen auswirken, ist ausführlich bei Lewicki, R.: Temperamentbedingte Lernstrategien aus linguodidaktischer Sicht. In: Meißner, Franz - Joseph: Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zur authentischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1997. S. 45–51. zu lesen.

⁵ Vgl. dazu auch Komorowska, Hanna: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna 2002. S. 90ff. und Raasch, Albert: *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine pragmalinguistische Begründung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1983. S.13.

⁶ Daraus resultiert die Förderung nach der Autonomie des Schülers, vgl. dazu auch Wilczyńska, Weronika: *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2002. S.29f.

Fremdsprachenlernens und -lehrens nennt Wolfgang Butzkamm⁷ das Prinzip der Individualisierung und Lernerorientierung. Er vertritt dabei die Meinung Herbarts: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze“. Deswegen muss bei der Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts das Anderssein eines jeden Individuums mitbedacht werden sowie lernerspezifische Faktoren wie individuelle Lernvoraussetzungen, persönliche Bedürfnisse, Wünsche und Lernumgebung mitberücksichtigt werden⁸. Plädiert wird für die ganzheitliche Einbeziehung des Lernenden in den Lernprozess. Es gilt alle Sinne, Gefühle und Emotionen anzusprechen, weil dadurch eine bessere Möglichkeit geboten wird, sprachliche Handlungsfähigkeit zu fördern und weiterzuentwickeln, als wenn der FU bei rein kognitiven Zielen und Vorgehensweisen stehen bleibt. Alle Affekte, zu denen u. a. Gefühle, Stimmungen und Einstellungen zählen, sind dynamisch und steuern daher menschliches Handeln. Emotionale Zustände, wie Freude, Hass, Traurigkeit oder Angst wirken sich auf die Kognitionen aus, die in einem Menschen zustande kommen. „(Es) gibt keine affektiven Zustände und Prozesse ohne Kognitionsanteile und keine kognitiven Zustände und Prozesse ohne Affektionsanteile“⁹. Die ständige Wechselwirkung zwischen Kognition und Affekt ist im Fremdsprachenunterricht zu nutzen.

Das Prinzip der Ganzheitlichkeit¹⁰ erwächst aus der humanistisch-holistischen Vorstellung vom Menschen als einer Ganzheit und wird auch von medizinischen Erkenntnissen über die Struktur des Menschen (Modell der Interhemisphärischen Interaktion) erklärt.

Nach dem Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) von Ruth Cohn wird der Lehr- und Lernprozess von drei Elementen, nämlich von dem Thema (Stoff), von der Lerngruppe und von den Individuen bestimmt,

⁷ Butzkamm, Wolfgang: Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 49.

⁸ Hermann-Brennecke weist auf die Bedeutung solcher Faktoren, wie Befindlichkeit des Schülers, Lernatmosphäre, emotionale Geborgenheit sowie Motivation hin. Hermann-Brennecke, Gisela: Die affektive Seite des Fremdsprachenlernens. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998.

⁹ Ebenda S. 56.

¹⁰ Ausführlich wird der ganzheitliche Fremdsprachenunterricht von Schlemminger behandelt. Schlemminger, Gerald (Hrsg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag 2000. S. 235–251.

die von Außenbedingungen (Globe) geprägt werden. Im Fremdsprachenunterricht soll das Gleichgewicht der einzelnen Elemente angestrebt werden, ohne dass eines davon überbetont wird. Ein wichtiger Verdienst der TZI ist die Erkenntnis, dass Individualität und Gemeinschaftlichkeit in keinem Widerspruch zueinander stehen.

Das Modell der Interhemisphärischen Interaktion¹¹ beruht auf den Ergebnissen neurophysiologischer Forschung, die eine enge Beziehung zwischen der linken die sprachlichen Tätigkeiten prägenden und der rechten für die sinnliche Wahrnehmung und das gefühlsmäßige Erkennen verantwortlichen Hemisphäre bestätigen. Erkenntnisse dieser Forschung berücksichtigend wird die kognitive Einseitigkeit traditioneller Erziehungsziele kritisiert, die in der Förderung von „Intelligenz, Verstand, dem Gebrauch von Sprache, logischem, rationalem Denken“ resultiert, während „Fähigkeiten, die uns Einsicht und Verbindung zu unserer Innenwelt vermitteln, wie Intuition, gefühlsmäßiges Erfassen, seelisches Erleben und kreatives Verhalten“¹² weitgehend vernachlässigt werden. Die zielbewusste Verstärkung der Verbindung beider Hemisphären wird gefordert, weil sie für den Schüler im Lernprozess eine Kapazitätserweiterung bedeutet. Daraus lassen sich folgende didaktische Prinzipien ableiten:

- die Einbeziehung in den Lernprozess aller rechtshemisphärischen Funktionen (Förderung assoziativen Denkens, Intuition, bildhaften Gedächtnisses);
- die Berücksichtigung des sensomotorischen Bereiches (Motorik, Gestik, Mimik);
- die Förderung der Körper- und Sinneswahrnehmung;
- Einbeziehen des individuellen, affektiven Bereiches von Gefühlen, Wünschen, Erwartungen.

Die Ganzheitlichkeit kann zwar „im Sinne einer Technik verkürzt werden auf die Optimierung des Lernens (...), aber es reicht weit über eine Effektivitätsplanung hinaus und umfasst eine Intensivierung, Entfaltung und Weiterentwicklung eigener Möglichkeiten sowohl beim Lernenden wie

¹¹ Erkenntnisse der Interhemisphärischen Interaktion wurden u. a. von Lozanow in der Suggestopädie umgesetzt.

¹² Löffler, Renate: Ganzheitliches Lernen. Grundlagen und Arbeitsformen. In: Bach, Gerhard./ Timm, Johannes.-P. (Hrsg.). Englischunterricht. Tübingen: Francke Verlag 1989. S.53.

auch beim Lehrenden¹³. Schon 1978 wurden Prinzipien der Ganzheitlichkeit von Gertrude Moskowitz für den Fremdsprachenunterricht umgesetzt. Sie fordert eine Lernumwelt, die die Entfaltung der vollen Kapazität des Lernenden ermöglicht, d.h. seine kognitiv - intellektuelle sowie affektiv-emotionale Entwicklung, die sein Wachstum als Menschen fördert. Gefühle müssen in der Schule akzeptiert, bewusst erlebt und ausgesprochen werden. Nur auf diese Weise wird Schülern Raum gegeben, ihre ganzen Möglichkeiten, nicht nur die sprachlichen, einzusetzen und dadurch bedeutsame Lernprozesse zu vollziehen. Sowohl die Stärken als auch die Schwächen des Einzelnen müssen von allen am Unterricht Beteiligten akzeptiert werden. Besonders fördernd für die Lernprozesse sind daher gute Beziehungen innerhalb der Lerngruppe. In einer Lerngruppe, deren Mitglieder einander Sympathie und Vertrauen schenken, kann jeder Einzelne viel über sich selbst erfahren und Selbstachtung gewinnen, was wiederum seine Motivation steigen lässt und seine Lernbereitschaft verstärkt. Die Lehrer sollen die Beziehungen zwischen den Gesprächspartnern, auf ihre Rollen und Intentionen hingewiesen werden. Daraus folgt auch die Forderung, den Fremdsprachenunterricht interaktiv zu gestalten. Das sprachliche Handeln im Fremdsprachenunterricht ist nur möglich, wenn eine positive Atmosphäre im Unterricht herrscht und diese steht wiederum im engen Zusammenhang mit einer positiven sozialen Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern. Nach Schiffler ist „die tatsächliche Kommunikation, die nicht nur zwischen Lehrer und Schülern, sondern auch von Schülern untereinander praktiziert werden soll“¹⁴ das vorrangige Ziel des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts.

Sich auf die Unterrichtsforschung beziehend vertritt Finkbeiner die Meinung, dass „die Handlungsfähigkeit ganz besonders in einem auf das Handlungslernen ausgerichteten, ganzheitlichen Unterricht, der den Lernenden als ganze Person mit allen seinen Sinnen, Emotionen und Gefühlen mit einbezieht, erworben und weiterentwickelt werden kann“¹⁵.

¹³ Ebenda S. 45.

¹⁴ Schiffler, Ludger: Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag 1998. S. 36.

¹⁵ Finkbeiner, Claudia: Bedarf- und Bedürfnisfelder fremdsprachlichen Handelns. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 27.

Handlungsorientierung

Das Prinzip der Selbsttätigkeit im Fremdsprachenlernen geht auf die humanistische Psychologie sowie auf die Grundgedanken der Reformpädagogik zurück. Beide Richtungen – den ganzen Menschen in den Blick nehmend – kritisieren die Beschränkung der schulischen Ziele auf die kognitiven Fähigkeiten und fordern die ganzheitliche Entwicklung des Individuums im Lernprozess, indem die kognitiven sowie die affektiven Elemente integriert werden sollten. Damit streben sie das Ziel an, dem Schüler von Rezeptivität und Passivität zu mehr Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit zu verhelfen. Obwohl seit der Zeit von Rousseau, dem Vater der reformpädagogischen Gedanken, über 200 Jahre vergangen sind und sein Anliegen von vielen¹⁶ aufgegriffen, weiterentwickelt und auch für den Fremdsprachenunterricht umgesetzt wurde, wird heute immer noch im Alltag des fremdsprachlichen Unterrichts wohl am öftesten über die Passivität der Schüler geklagt.

Der für den Fremdsprachenunterricht übernommene Begriff „learning by doing“ geht auf John Dewey¹⁷ zurück. Dieser Pädagoge stellte die Handarbeit in den Mittelpunkt des Unterrichts, um dadurch das selbstständige Tun und das eigenständige Denken der Schüler zu fördern.

Im Laufe der Zeit gewann der handlungsorientierte Ansatz die (lern)psychologische, pragmalinguistische sowie pragmadidaktische Grundlage.

Die Fremdsprache erfahren

Lernpsychologisch betrachtet können die Menschen am besten das behalten, was sie selbst erarbeitet haben, im Vergleich zu dem, was sie gesehen, gehört oder gelesen haben. Es wurde empirisch gesichert, dass „durch Selbsterarbeitung eher eine größere Gedächtnisleistung erzielt wird, als durch eine »passive« Informationsaufnahme“¹⁸. Besonders wichtig dabei erscheint die Förderung der Selbsttätigkeit bei der Entwicklung des Sprechens. So oft wie möglich soll der Lernende „die Fremdsprache als Sprachhandlung in der Gruppe anwenden, also eine Sprachfunktion auf

¹⁶ Zu den berühmtesten Nachfolgern Rousseaus zählen Pestalozzi (das Prinzip des Lernens mit „Kopf, Herz und Hand“), Freinet, Montessori (das Prinzip „Hilf mir, dass ich es von mir aus tun kann“), Dewey, Kerschensteiner und viele andere.

¹⁷ Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Braunschweig. Westermann: 1949.

¹⁸ Schiffler, L.: Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. S.16.

einen anderen ausüben, so dass er den Erfolg seines sprachlichen Handelns erfährt¹⁹. In dem Punkt wird der traditionelle Fremdsprachenunterricht, der auf zwei Bereiche – den der Einsicht in die Strukturen der Sprache und den des Übens dieser Strukturen – beschränkt bleibt, um den dritten Bereich erweitert, nämlich den des Erfahrens der Fremdsprache in konkreten Kommunikationssituationen²⁰. „Eine Fremdsprache lernt man nur als Kommunikationsmedium zu benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Form ausgeübt wird“²¹. Den Fremdsprachenlernenden muss Gelegenheit geboten werden, die Fremdsprache in einer Fülle von kommunikativen Funktionen handelnd ausprobieren zu können. Gemeint ist dabei die mitteilungsbezogene Kommunikation. Wolfgang Butzkamm²² plädiert für die Selbstverständlichkeit der Verwendung der Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht. Der handlungsorientierte Ansatz fordert die Ausgewogenheit der drei Dimensionen der Sprache: der pragmatischen, der semantischen und der syntaktischen. Mit seinen Prinzipien wird die Möglichkeit geboten, die Vielschichtigkeit der Sprache auch im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen. Damit wird die Linearität des Fremdsprachenlernprozesses aufgehoben und die Dynamik der lebenden Sprache für Schulzwecke genutzt. Um die Sprache funktional erleben zu können, muss der Lerner Gelegenheit bekommen, Erfahrungen mit den Wirkungen der Fremdsprache selbst zu machen²³.

Konstruktivismus – Forderung der aktiven Teilnahme am Lernprozess

Die psychologische Grundlage des handlungsorientierten Ansatzes bilden die Erkenntnisse des Konstruktivismus²⁴.

¹⁹ Ebenda S. 17.

²⁰ Vgl. dazu Bleyl, Werner: Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard./ Timm, Johannes.-P. (Hrsg.). Englischunterricht. Tübingen: Francke Verlag 1989. S. 32f. und Forster, Roland: Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1997. S. 90.

²¹ Butzkamm, Wolfgang: Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. S. 46.

²² Ebenda, S. 47.

²³ Eines der Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts ist nach Gudjons die Erfahrungsbezogenheit, die „gegenüber der abstrakten Belehrung (...) die eigenen Operationen, Aktivitäten, „Begegnungen“ der Lernenden mit den Lerngegenständen“ betont. Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 1986. S. 25.

²⁴ Mehr zu den Postulaten des Konstruktivismus in Wendt, Michael: Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik – Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht

Sobald erkannt wurde, dass neues Wissen nicht einfach vom Lehrer vermittelt und vom Schüler automatisch aufgenommen wird, hat die Sprache ihre zentrale Stelle im Fremdsprachenunterricht verloren. Erst wenn neue Informationen sich einbinden und in die vorhandenen Wissensbestände integrieren lassen, können sie aufgenommen und dauerhaft verarbeitet werden. Das kann nur erreicht werden, wenn der Lernende aktiv am Sprachlernprozess teilnimmt. Ziel und Ausgangspunkt müssen immer Lernende sein, die „sich aktiv, motiviert und (weitgehend) autonom im Rahmen und unter Anknüpfung an ihre eigenen lebensweltlichen Bezüge zunehmend eigenes Wissen aufbauen“²⁵. Konstruktion vom Wissen erfolgt im Lernenden und von daher kann sie nur von ihm erbracht werden. Von außen ist sie nur begrenzt steuerbar. Es ist offenkundig, dass der Lernerfolg beim Fremdsprachenlernen die aktive und bewusste Teilnahme des Lernenden an diesem Prozess erfordert. Die Wissenskonstruktionsprozesse sind individuell verschieden, weil die vorhandenen Wissensbestände jedes Lernenden auch unterschiedlich sind. Deswegen ist es nicht möglich, dass die Resultate von Lehr- und Lernprozessen gleich sind.

Wolff versteht Lernen als „individuellen Konstruktionsprozess, der von außen nur dadurch beeinflusst werden kann, dass man dem Lernenden mögliche Wege aufzeigt, von denen er den für ihn angemessenen auswählen muss“²⁶.

Prozessorientierung

Willis Edmondson²⁷ vertritt die Meinung, dass nicht die Aufgabe in sich und nicht ihre Ergebnisse das Wichtigste beim Lernen ausmachen, sondern die Handlung und die psychischen Prozesse, die diese Aufgabe hervorrufen. Aufmerksamkeit und Engagement, mit denen die Lernenden nach Problemlösungen streben, entscheiden über die „Tiefe der kognitiven Verarbeitung“, die den Lernerfolg unmittelbar fördert. Dementsprechend steht der Erfolg

aus neuer Sicht. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1996 und Wolff, Dieter: Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: Die Neueren Sprachen 1995/5. S. 407–429.

²⁵ Finkbeiner, Claudia: Bedarf- und Bedürfnisfelder fremdsprachlichen Handelns. S. 27.

²⁶ Wolff, Dieter: Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? S. 426.

²⁷ Edmondson, Willis: Sprachbegriffe für den Englischunterricht. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 34.

beim Fremdsprachenlernen mit der „Qualität der kognitiven Auseinandersetzung mit sprachlichen Inhalten“ im engen Zusammenhang, wobei zu beachten ist, dass der Lernerfolg nicht immer den Erfolg bei der Lösung der Aufgaben bedeuten muss²⁸. Diese Prozessorientiertheit ist für die Förderung des mündlichen Ausdrucks von entscheidender Bedeutung, weil hier das Sprechen sowohl das eigentliche Ziel als auch Mittel zu diesem Zweck ist. „Wir sprechen uns frei durch freies Sprechen“²⁹. Wie die Lernenden bei der Lösung der Aufgaben vorgehen, ist von den Strategien abhängig, die sie einsetzen können. Den Forschungen ist eindeutig zu entnehmen, dass mit Förderung kreativen sprachlichen Handelns viele Risiken zusammen hängen. So kann ein Unterricht, der auf die Entwicklung spontanen Sprechens zielt, weder fehlerfreie noch leicht zu kontrollierende Äußerungen bringen. Diesem Nachteil steht jedoch ein wichtiger Vorteil gegenüber. Die Lernenden werden nämlich in ihrer prozessorientierten Selbsterfahrung unterstützt und jedes Individuum kann eigene Strategien entwickeln. So gelten für den Fremdsprachenunterricht im Rahmen der Handlungsorientiertheit auch die Prinzipien der Produkt – und Prozessorientierung.

Entwicklung von Sprechintentionen

Pragmalinguistisch gesehen setzt jede kommunikative Handlung eine kommunikative Absicht des Sprechers voraus, der mit seiner Äußerung einen bestimmten Einfluss auf den Hörer ausüben will. Dem illokutiven Akt folgt die Realisierung der Absicht durch Verwendung bestimmter Redemittel (lokutiver Akt), die beim Hörer eine bestimmte Reaktion hervorrufen oder ihn zu einem bestimmten Verhalten veranlassen können (perlokutiver Akt).

Jeder Fremdsprachenlernende, wenn er sich äußern will, befindet sich in einer Kluft zwischen Form und Inhalt. Erst wenn er die Balance zwischen dem, was er sagen möchte und dem, was er sagen kann, gefunden hat, ist Sprechen in der Fremdsprache möglich. Fremdsprachliche Äußerungen sind von den Sprechabsichten des Sprechers und von seinem Sprachvermögen abhängig. Der handlungsorientierte Ansatz versucht, beide Bereiche zu integrieren. Er sorgt nicht nur für die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten sondern auch für die Entwicklung von

²⁸ Auch Multhaupt fordert das Prinzip der Prozessorientiertheit in der Fremdsprachendidaktik. Multhaupt, Uwe/ Wolff, Dieter (Hrsg.): Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Diesterweg 1992.

²⁹ Butzkamm, Wolfgang: Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. S. 46.

Sprechintentionen. Von einem Lernerfolg kann keine Rede sein, wenn die Schüler nur bedeutungsleere, wenn auch grammatikalisch mehr oder minder korrekte Sätze von sich geben, ohne dass hinter dieser Form eine wirkliche Kommunikationsabsicht steht.

Anerkennung der Doppelbödigkeit der Kommunikation

Der Verdienst der Kommunikationstheorie ist die Berücksichtigung der Doppelbödigkeit der Kommunikation, nämlich ihrer Inhalts- und Beziehungsebene. Das hat für den Fremdsprachenunterricht zweifache Resultate gebracht:

- die Anerkennung der Bedeutung des Nonverbalen im Fremdspracherwerbsprozess und
- die Anerkennung der Bedeutung der zwischenmenschlichen Interaktion für die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht.

Wenn Leute sprechen, werden ihre Äußerungen immer von prosodischen und nonverbalen Merkmalen begleitet, die ihren emotionalen Zustand sowie ihre Einstellung zum Gegenüber ausdrücken. Zu beachten ist hier die Tatsache, dass Wörter nur 10% zur Verständigung beitragen. 73% machen die Körpersprache und 17% die Intonation aus³⁰. Um ein Wort zu verstehen, reicht es nicht aus, seine gefühllose Lautung gehört zu haben. Die wirkliche Bedeutung eines Wortes oder einer Aussage in einer konkreten Kommunikationssituation, kann erst dann begriffen werden, wenn man die Stimme des Sprechers mit allen ihren Merkmalen hört, wenn man sein Gesicht, seine Augen und seine Haltung ansieht. „Wie ein Wort funktioniert, kann man nicht erraten. Man muss seine Anwendung ansehen und daraus lernen“³¹. Daraus folgert, dass Fremdsprachenlernen handlungsorientiert erfolgen muss³². „Sprachhandlungsfähigkeit ist erreicht, wenn sich

³⁰ Nach Bleyl, Werner: Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lernens. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 64.

³¹ Wittgenstein zit. nach Bleyl, W.: Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lernens. S. 65.

³² Bleyl nennt dabei drei Stufen des Fremdspracherwerbs: 1) enaktive Stufe – die Sprache wird in einer Sprachhandlung erfahren, was das Kancken des sprachlichen Codes möglich macht; 2) ikonische Stufe – Sprache wird erfahren im Verband mit die Wirklichkeit abstrahierenden Bildern; 3) auf der symbolischen Stufe erfolgt die Verbindung zwischen Bedeutung und Form. Bleyl, W.: Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lernens. S. 65. und Bleyl, Werner: Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. S. 27.

die »funktionale« Ebene, die das Verhältnis der Kommunikationspartner zueinander und ihre kommunikativen Absichten bestimmt, mit der »propositionalen« Ebene, die vom Inhalt einer Information bestimmt ist, zusammenschließt³³.

Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts

Im handlungsorientierten Unterricht arbeiten die Schüler an einer gemeinsamen Aufgabe, die die Ausarbeitung eines bleibenden Produkts, sei es eine schriftlich festgehaltene Geschichte oder ein mündlich vorbereiteter Vortrag, zum Ziel hat. Die gemeinsame Arbeit und das positive Feedback der anderen Gruppenmitglieder über die Ergebnisse dieser Arbeit wirken sich auf die Lernenden viel motivierender aus als gute Noten.

Herbert Gudjons³⁴ nennt eine Reihe von Merkmalen und Elementen, die einen handlungsorientierten Unterricht näher beschreiben:

Im handlungsorientierten Unterricht wird auf die inhaltliche Vollständigkeit verzichtet. Typisch ist exemplarisches Lernen, eine intensive Beschäftigung mit einer Sache, die für das Ganze repräsentativ ist. Großer Wert wird auf die prozesshafte Gestaltung eines Problems, die den Lernenden die Einsicht in die Struktur von Information möglich macht (entdeckendes Lernen).

Der handlungsorientierte Unterricht ist ein offener Unterricht. Bei der Bestimmung der Ziele, Inhalte, Methoden und Lernkontrollverfahren werden Interessen und Erfahrungen der Schüler mitberücksichtigt. Das Prinzip der Offenheit sorgt auch dafür, dass die Interessen der Schüler ausgesprochen werden dürfen, dass sie gefördert und entwickelt werden.

Der handlungsorientierte Unterricht – jeden einzelnen Schüler in den Blick nehmend – sorgt für Individualisierung und Differenzierung der Lernprozesse. Durch vielfältige Handlungen, die sowohl den Intellekt als auch den Körper des Schülers einbeziehen, schafft er Möglichkeiten der aktiven Teilnahme am Lernprozess.

Der handlungsorientierte Unterricht ermuntert die Schüler zur Mitbestimmung in der Planung, Durchführung sowie Auswertung der Handlungsprozesse im Unterricht.

³³ Bach, Gerhard / Timm, Johannes.-P. (Hrsg.). Englischunterricht. Tübingen: Francke Verlag 1989. S. 9f.

³⁴ Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 1986. S. 51ff.

Der handlungsorientierte Unterricht ist zielorientiert; dabei wird aber von den Lernenden große Verantwortung gefordert, indem man sie in die Zielbestimmung mit einbezieht.

Der handlungsorientierte Unterricht legt auf die Förderung der sozial-emotionalen Beziehung innerhalb der Lerngruppe einen großen Wert.

Handlungen im Unterricht können scheitern, ihr Verlauf ist unabsehbar, nicht planbar.

Lernerautonomie

Eines der Grundbedürfnisse eines jeden Menschen ist der Drang nach Selbstverwirklichung. Jedes Individuum versucht die Kontrolle über sein Leben zu gewinnen und seinen Lebensweg zu bestimmen. Insofern soll auch der Lernende die Fähigkeit erwerben, sein Lernen und Handeln selbständig zu steuern. Die Fremdsprache soll von Lernenden als ein wichtiges Hilfsmittel bei der Erreichung ihrer persönlichen Ziele eingesehen werden. „Lernende können erst absichtlich handeln, wenn sie einsehen, dass es für sie etwas zu lernen gibt“³⁵. Sprachlernprozesse sind effektiver, wenn ihre Form und Inhalte nicht aufgezwungen werden, sondern wenn die Schüler sie mitbestimmen. Sie laufen dann besonders effektiv ab, „wenn Lernenden die Gelegenheit gegeben wird, in authentischen Situationen sprachlich zu interagieren und entsprechend ihren eigenen Lern- und Mitteilungsbedürfnissen zu handeln. Diese Voraussetzungen sind nur dann gegeben, wenn Lernende ihre eigenen Lernbedingungen im Sinne der Prinzipien des autonomen Lernens maßgeblich selbst bestimmen können“³⁶. Handlungen können dann als authentisch gelten, wenn die Lernenden nicht gezwungen werden, sie auszuführen, sondern sie entscheiden sich frei, eine bestimmte sprachliche Handlung zu vollziehen. In authentischen sprachlichen Handlungen werden die wirklichen Gefühle und Meinungen eines Individuums zum Ausdruck gebracht.

Dann werden auch ihre Motivation und ihr Engagement gefördert. Die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts soll dementsprechend nicht nur die Befolgung der Lehrpläne sein, sondern der Fremdsprachenunterricht soll vor allem auf die Bedürfnisse des einzelnen Schülers eingehen, was im

³⁵ Rampillon, Ute / Zimmermann, Günter (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Max Hueber Verlag 1997. S. 122.

³⁶ Legenhausen, Lienhardt: Wege zur Lernerautonomie. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 78.

Rahmen der Institution Schule nicht gerade einfach ist. Einen neuen Weg eröffnete die Forderung nach der Autonomie des Lernenden, aus der die stärkere Einbeziehung des Schülers in die Mitentscheidung über Lehr- und Lernprozesse resultiert. Zwei wichtigste Prinzipien der Lernerautonomie sind Authentizität und Bewusstsein. Werner Bleyl³⁷ vergleicht den Fremdsprachenlernenden mit einem Fluss und fordert die Uferdämme zurückzunehmen, „um dem Fluss »Lerner« mehr Freiraum zu geben“, weil er glaubt, dass jeder zur Selbstorganisation fähig ist, wenn er nur Veranlassung und Gelegenheit dafür bekommt. „Der ökologisch gesunde Fluss gräbt sich aktiv sein Bett, wenn er gespeist wird von allen Quellen des Umlandes, d.h. wenn die semantische und pragmatische Dimension auch zu ihrem Recht kommen und der Lerner veranlasst ist, alle seine Fähigkeiten zu aktivieren“³⁸. Ein autonomer Schüler ist imstande, seine Lernprozesse selbst in die Hand zu nehmen, d.h. für sich selbst zu fragen, zu sprechen und zu planen anzufangen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Fremdsprachenunterricht lernerorientiert, interaktiv, handlungs- und inhaltsorientiert, erfahrungsbasiert, (kommunikativ) motivierend, prozess- und produktorientiert, entscheidungsbetont, ganzheitlich gestaltet werden soll. Das wichtigste Prinzip des Fremdsprachenunterrichts ist Lernerorientierung, die die Lehrer dazu verpflichtet, den Unterricht in erster Linie auf die Bedürfnisse und Interessen der Lernenden zu konzentrieren. Lernen als dynamischer Konstruktionsprozess kann nur von dem Lernenden selbst vollbracht werden. Die Lernenden können nur dann die mündliche Kommunikationsfähigkeit erwerben, wenn ihnen die Möglichkeiten geschaffen werden, den Gebrauch der Fremdsprache in authentischen Kommunikationssituationen zu erfahren. Dies setzt voraus, dass dem Lernenden im Fremdsprachenunterricht möglichst viele Interaktionsmöglichkeiten sowohl im personalen als auch sozialen Bereich geboten werden, die aktive Teilnahme und Auseinandersetzung mit der Fremdsprache und mit der Kommunikation in der Fremdsprache erfordern. Von daher rückt in den Mittelpunkt des Interesses der Lerner mit allen seinen Sinnen, Fähigkeiten, Schwächen und Stärken. Der Fremdsprachenunterricht verfolgt Ziele, die über den Klassenraum hinausgehen und dadurch den Lernenden auf die Kommunikation außerhalb der Schule vorbereiten. Bei der Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen muss besonders darauf

³⁷ Bleyl, Werner: Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. S. 34.

³⁸ Ebenda S. 35

geachtet werden, dass das Lernen in der Schule nicht auf Produktion von Prüfungswissen reduziert wird, sondern Hilfe für wirkliche Handlungen im Leben bietet. Einseitig kognitive Lehr- und Lernhandlungen sollen zurückgedrängt werden, um Raum für seelisches Erleben, inhaltliches Engagement und praktisches Tun zu schaffen. Im Fremdsprachenunterricht, der sich die Kommunikationsfähigkeit zum Ziel setzt, muss engagiertes, inhalts- und zielorientiertes offenes sprachliches Handeln gefördert werden.

Bibliographie

- Bach, Gerhard./ Timm, Johannes.-P. (Hrsg.). Englischunterricht. Tübingen: Francke Verlag 1989.
- Bleyl, Werner: Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard./ Timm, Johannes.-P. (Hrsg.). Englischunterricht. Tübingen: Francke Verlag 1989. S. 22–41.
- Bleyl, Werner: Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lernens. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 60–69.
- Butzkamm, Wolfgang: Zehn Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 45–52.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Braunschweig. Westermann: 1949.
- Edmonson, Willis: Sprachbegriffe für den Englischunterricht. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 29–35.
- Finkbeiner, Claudia: Bedarf- und Bedürfnisfelder fremdsprachlichen Handelns. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 22–28.
- Forster, Roland: Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1997.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Herausgegeben vom Goethe-Institut Inter Nationes, der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) Europarat. Berlin u.a.: Langenscheidt 2001.

- Gudjons, Herbert: Handlungsorientiert lehren und lernen. Projektunterricht und Schüleraktivität. Bad Heilbrunn/ Obb.: Verlag Julius Klinkhardt 1986.
- Hermann-Brennecke, Gisela: Die affektive Seite des Fremdsprachenlernens. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 53–59.
- Komorowska, Hanna: Metodyka nauczania języków obcych. Warszawa: Fraszka Edukacyjna 2002.
- Legenhausen, Lienhardt: Wege zur Lernerautonomie. In: Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998. S. 78–85.
- Lewicki, Roman: Temperamentbedingte Lernstrategien aus linguodidaktischer Sicht. In: Meißner, Franz - Joseph: Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zur authentischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1997. S. 45–51.
- Löffler, Renate: Ganzheitliches Lernen. Grundlagen und Arbeitsformen. In: Bach, Gerhard./ Timm, Johannes.-P. (Hrsg.). Englischunterricht. Tübingen: Francke Verlag 1989. S. 42–67.
- Meißner, Franz - Joseph: Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zur authentischer Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1997.
- Multhaupt, Uwe/ Wolff, Dieter (Hrsg.): Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik. Frankfurt am Main: Diesterweg 1992.
- Neuner, Gerhard: Die Lernenden im Blickpunkt. In: Fremdsprache Deutsch II/1997. S. 38–48.
- Raasch, Albert: Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht und seine praxisinguistische Begründung. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1983.
- Rampillon, Ute / Zimmermann, Günter (Hrsg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Max Hueber Verlag 1997.
- Schiffler, Ludger: Learning by doing im Fremdsprachenunterricht. Handlungs- und partnerorientierter Fremdsprachenunterricht mit und ohne Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag 1998.
- Schlemminger, Gerald (Hrsg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag 2000.
- Timm, Johannes-P: Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen Verlag 1998.
- Wendt, Michael: Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik – Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1996.
- Wilczyńska, Weronika: Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2002.

- Wolff, Dieter: Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? In: *Die Neueren Sprachen* 1995/5. S. 407–429.
- Zimmermann, Günter: Anmerkungen zum Strategienkonzept. In: Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag 1997. S. 95–113.

Patrycja Sapota

EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO – NOWE TENDENCJE W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Der Aufsatz setzt sich zum Ziel, auf einige Aspekte im Fremdsprachenunterricht hinzuweisen, die im Buch: „Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen) zusammengefasst wurden.

Da es schwierig wäre, in diesem Text die Aspekte von jedem dieser Bereiche darzustellen, wird der Schwerpunkt vor allem auf das Lehren gelegt. Die EU bietet neue Perspektiven in verschiedenen Lebensbereichen an. Die neuen Chancen soll man nutzen, die Sprachbarrieren müssen überwunden werden. Der Lernende beherrscht mehrere Fremdsprachen, allerdings auf dem unterschiedlichen Niveau. Der Fremdsprachenunterricht hängt mit dem Lernziel eng zusammen. Dieses Ziel bestimmt den Weg des Lernenden, der die Fremdsprache – seine Sprachkompetenz und die kommunikative Kompetenz, beherrschen will.

Poszerzenie granic Unii Europejskiej spowodowało niezwykle intensywny rozwój i wiele zmian w różnych dziedzinach życia codziennego jej obywateli. Obecnie obywatel Zjednoczonej Europy może przebywać w dowolnym kraju Unii, może podejmować pracę, uczyć się, poznawać kulturę i zwyczaje, a także życie codzienne mieszkańców kraju, w którym przebywa. Aby taka mobilność mogła być możliwa, konieczne stały się zmiany także i w świadomości obywateli krajów Unii. Niezbędne stało się pokonanie wielu obaw, uprzedzeń i istniejących stereotypów, a przede wszystkim bariery językowej.

Zgodnie z nowoczesnymi założeniami Rady Europy, która opracowała dokument *Europejski system opisu kształcenia językowego, uczenie się, nauczanie, oce-*

nianie¹, w kształceniu językowym uczący się nabywa wiedzę, umiejętności i doświadczenia językowe, a ponad to również:

- nabywa wiedzę interkulturową,
- świadomie uczestnicząc w procesie kształcenia językowego uczy się samodzielności w przyswajaniu różnych języków obcych,
- ucząc się języka obcego rozumie także potrzebę poznania kraju i jego kultury.

Europejski system opisu kształcenia językowego – ogólne uwagi

Nad powstaniem powyższego dokumentu pracowały zespoły, w skład których wchodziłi przedstawiciele środowisk akademickich krajów Unii. Ich celem była próba opracowania wspólnych tendencji w nauczaniu języków obcych w taki jednocześnie sposób, by nie narzucać nauczycielom określonych metod nauczania, a to okazało się zadaniem dosyć trudnym wobec faktu istnienia dużych różnic w systemie szkolnictwa, podejściu do nauczania, programach, wyborze podręczników i metod nauczania, a wreszcie wymagań stawianych uczącym się. Z drugiej strony, ze względu także na istniejące różnice, prace zmierzały do ustalenia pewnych wspólnych zasad opisu kształcenia językowego.

Głównym celem dokumentu jest przedstawienie ujednoczonej analizy procesu kształcenia języka obcego, a przede wszystkim zwrócenie uwagi na pewne aspekty, które w nauczaniu odgrywają bardzo dużą rolę, a których wartość bywa często niedoceniana przy tworzeniu programów nauczania. Uwzględnienie tych aspektów w nauczaniu pozwoliłoby znacznie usprawnić proces kształcenia językowego. Uczący się nabywa na określonych etapach nauki biegłość językową, na którą składają się określone umiejętności i poszczególne sprawności, opanowywane stopniowo na poziomach A1, A2, B1, B2, C1, C2. Dokument zawiera niezwykle dokładny ich opis. Skierowany jest do uczących się języków obcych, a także do wszystkich osób, zajmujących się kształceniem językowym, autorów podręczników, programów nauczania.

Podkreślić należy, iż dokument nie zawiera wyraźnych wskazówek czy zaleceń, według których np. miałyby być opracowane nowoczesne programy nauczania. Nie chodzi tutaj bowiem o narzucenie gotowych treści pro-

¹ Polskie tłumaczenie dokumentu *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, wydane przez Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Coste, Daniel, Brian North, Joseph Sheils, John Trim. Warszawa 2003.

gramowych czy wybór najskuteczniejszych metod nauczania. Dokument ten nie jest opisem metod nauczania, lecz stanowi opis systemu kształcenia, a z założenia jest dokładny, przejrzysty i otwarty – elastyczny, co oznacza, że może ulegać stale ewentualnym zmianom.

Dokument *Europejski system opisu kształcenia językowego* oferuje wspólną dla całej Europy podstawę do opracowania planów nauczania, zaleceń programowych, egzaminów, podręczników itp. W wyczerpujący sposób opisuje wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się językiem a także kontekst kulturowy, w którym osadzony jest każdy język. Zadaniem europejskiego systemu opisu kształcenia jest zniesienie barier w komunikacji między ludźmi zajmującymi się zawodowo kształceniem językowym w krajach o różnych systemach edukacji².

Rozwijanie biegłości językowej nie jest wyłącznym celem w kształceniu językowym, propaguje się różnokulturowość, dzięki czemu wraz z językiem uczący się nabywa cenną wiedzę dotyczącą kultury innych krajów, a także staje się różnojęzyczny. W kształceniu językowym zakłada się, iż uczący się będzie potrafił posługiwać się kilkoma językami, wykazując przy tym zróżnicowany poziom ich znajomości i opanowanie różnych sprawności w zależności od potrzeb posługiwania się danym językiem. W nauczaniu różnych języków celem przestaje być ich niemalże perfekcyjne opanowanie przez uczącego się. Przeciwnie, w zależności od potrzeb i celu opanowania danego języka rozwijane mają być tylko te ze sprawności, które faktycznie będą przydatne. Nauka koncentruje się więc np. na umiejętności sprawnego i płynnego komunikowania w danym obszarze tematycznym z pominięciem innych sprawności, w tym np. poprawności gramatycznej. Dokument promuje także nowe tendencje, dotyczące trzech podstawowych płaszczyzn: uczenia się, nauczania i oceniania, a którym warto poświęcić więcej uwagi, gdyż mają one ogromne znaczenie dla nabywania właściwych kompetencji w praktycznym użyciu języka obcego. Nauczyciele praktycy, dydaktycy zajmujący się również teorią nauczania języków obcych, wciąż pracują nad wyborem najlepszych i najskuteczniejszych metod, dzięki którym uczący się będzie potrafił sprawnie posługiwać się językiem obcym. Opanowanie języka obcego na określonym poziomie biegłości nie jest jeszcze równoznaczne z umiejętnością posługiwania się nim w praktyce. Proces przyswajania języka obcego składa się z wielu etapów, które prowadzić mają do skutecznego porozumiewania się z tzw. rodzimym użytkownikiem języka. Aby to

² Tamże, *Europejski system opisu kształcenia językowego*. S. 13

było możliwe, konieczne jest opanowanie wielu sprawności językowych, a i to nie gwarantuje jeszcze umiejętności zastosowania opanowanej wiedzy. Komunikacja (nawet w ojczystym języku) jest procesem złożonym i jest nie zawsze skuteczna. Występują tutaj pewne zjawiska jak: niedomówienia, wieloznaczności, niepełne / niewłaściwe zrozumienie treści. Komunikacja to także pojawiające się określone formy językowe, ogólnie przyjęte normy i konwencje, których znajomość warunkuje dopiero właściwe posługiwanie się językiem.

Główne założenia dotyczące nauczania

1. Zgodnie z głównymi założeniami realizowanymi w procesie kształcenia językowego uczący się postrzegany jest jako:

- jednostka aktywna, posługująca się językiem w określonym kontekście (określonej sytuacji komunikacyjnej), mająca do wykonania określone zadania i zmierzająca do osiągnięcia określonego celu komunikacyjnego. Mówi się tutaj o tzw. **podejściu zadaniowym**;
- uczący się rozwija także **kompetencje ogólne oraz językowe kompetencje komunikacyjne**. Właśnie dzięki tym kompetencjom mogą być podejmowane określone działania językowe uwarunkowane określonym kontekstem sytuacyjnym. Wykonanie działania poprzedza przygotowanie planu-strategii.

Te trzy elementy: **kompetencje, kontekst oraz działania językowe** odgrywają w kształceniu językowym obok nauki języka główną rolę.

Kompetencje ogólne rozumiane są tutaj jako wiedza, jako szeroko rozumiana wiedza ogólna (wiedza o świecie), umiejętności, uwarunkowania osobowościowe, umiejętność uczenia się.

Językowe kompetencje komunikacyjne pozwalają posługiwać się językiem w **określonym kontekście sytuacyjnym**. Dzięki **działaniom językowym** uczący się potrafi zastosować językowe kompetencje komunikacyjne, podejmując określone zadania³.

Na językową kompetencję komunikacyjną składają się:

- kompetencje lingwistyczne, dotyczące wiedzy o języku (fonologia, morfologia, leksyka, semantyka);
- kompetencje socjolingwistyczne, obejmują znajomość i umiejętność posługiwania się konwencjonalnymi formami językowymi, jest to wiedza na temat pewnych uwarunkowań

³ Tamże, s. 20–24.

socjokulturowych: zastosowanie form grzecznościowych, określonych form językowych w zależności od uczestniczących w komunikacji partnerów (płeć, wiek, status społeczny);

- kompetencje pragmatyczne, związane są ze swego rodzaju „obyciem w różnych środowiskach kulturowych i doświadczeniem w prowadzeniu interakcji“.

Nawiązuje się tutaj do realizacji w komunikacji tzw. aktów mowy, czyli wypowiedzi o określonej intencji wyrażonej bezpośrednio lub implikowanej przy pomocy określonych środków językowych.

Posługiwanie się językiem to świadome podejmowanie określonych działań językowych, w których stosowana jest językowa kompetencja komunikacyjna.

2. Ponadto wprowadza się tutaj nowe kategorie, **działania językowe**, które obejmują:

- działania interakcyjne, chodzi tutaj o umiejętność prowadzenia rozmowy – wymiany informacji, właściwego reagowania na wypowiedź partnera,
- działania mediacyjne, to inaczej tłumaczenie ustne lub pisemne, lub umiejętność np. uproszczenia tekstu i przekazanie go tym, którzy nie mają do niego dostępu. Mediator pośredniczy więc między osobami, które nie mogą się ze sobą porozumieć, umożliwiając komunikację w obrębie tego samego lub różnych języków.

3. Posługiwanie się językiem traktowane jest w charakterze podejmowanych **zadań i strategii**. Strategie umożliwiają świadome przygotowanie planu wykonania określonego działania w oparciu o posiadaną wiedzę - kompetencje i doświadczenie. Wykonywanie rutynowych zadań umożliwia posiadana wiedza, w nowych sytuacjach konieczne jest zebranie wiedzy (strategia, która umożliwi jego wykonanie).

4. Zróżnicowaniu ulegają programy nauczania, które mogą mieć charakter:

- globalny: chodzi o dobrą znajomość języka obcego, rozwijanie poszczególnych sprawności językowych i kompetencji,
- modułowy: znajomość języka jest ograniczona, dotyczy jedynie osiągnięcia określonego celu,
- wyważony: uczący się osiąga wyższy poziom zaawansowania, ale tylko w zakresie niektórych sprawności językowych,

– częściowy: rozwijane są jedynie wybrane sprawności językowe, pozostałe nie są brane pod uwagę.

5. Kształcenie językowe odbywa się etapami, które kolejno prowadzą do osiągnięcia określonych poziomów biegłości językowej (są to wspomniane już poziomy A1, A2, B1, B2, C1, C2. Każdy z nich zawiera niezwykle szczegółowy zakres umiejętności w zakresie słuchania, czytania, interakcji, produkcji, pisania).

6. Nowe jest także pojęcie **kompetencji cząstkowej**. Uczący się poznaje język obcy tylko w takim zakresie, by mógł radzić sobie w określonym obszarze komunikacyjnym i opanowuje tylko te ze sprawności, które są mu niezbędne.

7. W nauczaniu języka uświadamia się istnienie różnych zjawisk towarzyszących komunikacji, a niekoniecznie związanych z językiem. Są to np.: tzw. komunikacja niewerbalna (gesty, mimika), stosowanie środków pozajęzykowych w komunikacji pisemnej⁴.

8. W kształceniu językowym akcentowane jest szczególnie określenie **celu**, dla którego uczący się przyswaja język obcy. Nauka rozpoczynać się powinna od rozpoznania indywidualnych potrzeb, co prowadzi do określenia treści, a co za tym idzie opracowania programu nauczania pod tym kątem, przygotowania i opracowania potrzebnych materiałów dydaktycznych oraz metod nauczania. Bliżej sprecyzowany cel nauczania pozwala określić, w jakim zakresie uczący się ma opanować język obcy, ile przeznaczają na to czasu, i które ze sprawności językowych i w jakim zakresie powinny być opanowane. Nawiązać tutaj można do wspomnianej kompetencji cząstkowej, gdzie zakres poznania języka obcego nie jest zbyt duży i ogranicza się zaledwie do cząstkowej znajomości. Chodzić tutaj może np. o cel turystyczny, czy też związany z podjęciem pracy. Ponieważ uczący się będzie posługiwał się językiem w dającym się przewidzieć kontekście sytuacyjnym, nie trudno określić jest, na jakich treściach powinna koncentrować się nauka.

9. Dobór potrzebnych treści ułatwia niezwykle szczegółowo przedstawiony w dokumencie opis tzw. **sfer życia**, w obrębie których podejmowane są działania językowe⁵.

Rozróżnia się tutaj: sferę publiczną, prywatną, edukacyjną i zawodową.

Nauka języka obcego powinna więc rozpocząć się, o ile jest to oczywiście możliwe, od próby określenia sfery życia, w obrębie której uczący się

⁴ Tamże, s. 84.

⁵ Tamże, s. 25.

będzie posługiwał się językiem. To przewidywalny kontekst komunikacyjny będzie warunkował wybór określonych form i treści językowych.

W dokumencie⁶ przedstawione zostały sytuacje komunikacyjne poszczególnych sfer życia w określonych kategoriach: miejsca i czasu, instytucji, osób (uczestniczących w komunikacji), przedmiotów, zdarzeń, czynności, tekstów stosowanych w poszczególnych sytuacjach.

W zakresie wymienionych sfer życia określone zostały kategorie tematyczne. Tematy podzielone zostały jeszcze na podtematy oraz pojęcia szczegółowe, np.: temat – czas wolny i rozrywka zawiera podtematy – hobby, zainteresowania, radio i telewizja, kino, teatr, koncert, wystawa, sport, prasa. Taki szczegółowy opis kategorii pozwala na określenie konkretnych zadań komunikacyjnych, z jakimi uczący się zmierzy się w komunikacji. Oznacza to, że przynajmniej w jakimś stopniu (niemożliwe jest określenie wszystkich możliwych zadań) uczący się w procesie kształcenia będzie mógł zdobyć bardzo pożyteczną wiedzę, którą będzie mógł zastosować w praktyce.

Kompetencje uczącego się

Pojęcie kompetencji nie jest nowe. Wiele uwagi poświęca się komunikacji i zjawiskom temu procesowi towarzyszącym. Obecnie nauka języka obcego przestała ograniczać się do przekazywania wiedzy wyłącznie językowej. Znajomość języka (nawet ojczystego) to umiejętne posługiwanie się językiem w komunikacji w stosunku do określonego partnera, z którym rozmówca pozostaje w różnych relacjach: oficjalnych, półoficjalnych, prywatnych, przyjacielskich itp. Na takie właśnie umiejętne posługiwanie się językiem składa się bardzo wiele czynników, które warunkują poprawną i skuteczną komunikację. Wiedza językowa, a więc znajomość języka, umożliwi co prawda przekazanie pewnych treści, a może i również ich zrozumienie. Będzie to jednak komunikacja, która dokonuje się na bardzo podstawowej płaszczyźnie porozumiewania się. Jak wiadomo istnieje w komunikacji wiele sytuacji, w których właściwe porozumienie i zrozumienie są niezwykle ważne, a błędy mogą oznaczać określone konsekwencje. Właściwa ocena sytuacji komunikacyjnej i uczestniczących w niej partnerów jest więc niezwykle ważna. Dlatego też konieczne jest zebranie potrzebnej wiedzy na ten temat (wiedza ta składa się na ogólne doświadczenie użytkownika języka). Z wiedzy tej i doświadczenia korzystać można ucząc się różnych języków. Stąd osoba dorosła w sposób bardziej świadomy

⁶ Tamże, s. 52–58.

uczestniczy w procesie nauczania i korzystać może z większego doświadczenia niż młodzież i dzieci.

Przyswajanie języka i posługiwanie się nim jest przedmiotem badań m.in. psycholingwistyki, pragmatyki, czy pragmalingwistyki. To w psycholingwistyce np. pojawiają się pojęcia kompetencji. Definiowane są jednak nieco inaczej niż przedstawia to europejski system opisu kształcenia. Wprowadzenie pojęcia kompetencji językowej przypisuje się będącemu autorytetem w dziedzinie współczesnego językoznawstwa Noamowi Chomskiemu (*Aspects of the theory of syntax* 1965/ 1982), a dotyczy ona opanowania i posługiwania się wiedzą czysto językową. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej natomiast pojawia się w latach 70-tych w psycholingwistyce, wprowadził je Dell Hymes (1972). Chodzi tutaj o umiejętność posługiwania się językiem w określonej sytuacji społecznej, w której uczestniczą także inni partnerzy interakcji komunikacyjnej. Interakcja taka składa się z wypowiedzi, którą określić można jako akt mowy realizowany w oparciu o określoną intencję mówiącego⁷. Pojęcie akt mowy to z kolei termin pojawiający się w pragmatyce, pragmalingwistyce, zajmującej się szeroko pojętym działaniem przy pomocy języka (*menschliches Handeln mit Sprache*). Użycie języka to tutaj zawsze odniesienie do kontekstu sytuacyjnego, który warunkuje użycie języka (*Sprachgebrauch*). Pragmatyczne ujęcie użycia języka to budowanie wypowiedzi (*Äußerung*) o określonym znaczeniu – intencji, to zachowanie językowe, na które składa się wiedza ogólna i językowa oraz doświadczenie. To właśnie wiedza ogólna (*Welt-wissen*) stanowi podstawę aktywności językowej⁸. Rozpoznanie sensu wypowiedzi będzie możliwe dzięki wiedzy ogólnej, wiedza językowa pozwoli natomiast zbudować poprawną językowo wypowiedź.

Zdanie: *Warszawa jest stolicą Polski*

jest poprawne, ale to wiedza ogólna użytkownika języka pozwala stwierdzić prawdziwość tej wypowiedzi.

Dosyć powszechnie i często ostatnio używane wyrażenie: *Ta praca mnie kręci* również jest poprawne językowo, tyle że raczej trudne do zrozumienia, zwłaszcza w znaczeniu dosłownym. Słowo *kręcić* może mieć bowiem wiele znaczeń w zależności od kontekstu jego użycia. Kręcić można kołem, lub przedmiotem, który można wprawić w ruch obrotowy, kręcić w przenośnym znaczeniu to także kłamać. Praca zasadniczo nijak nie może kręcić, ale

⁷ Kurcz, Ida: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa 2000. S. 14–15.

⁸ Ernst, Peter: *Pragmalinguistik*. Berlin 2002. S. 4–21.

znajomość znaczenia słowa pozwala określić i w tym kontekście jego znaczenie, czyli interesować. Takich wypowiedzi jest w każdym języku bardzo wiele. Ogromna większość zyskuje właściwe znaczenie dopiero w kontekście ich użycia. Komunikacja to podejmowanie działań, które można określić jako interakcję, a ta skierowana jest na partnera. Od tego również zależy zachowanie w danej sytuacji i zastosowanie różnych środków językowych w zależności od tego, jaki charakter ma komunikacja – prywatny czy oficjalny. Wiedza ogólna pozwala również komunikować zgodnie z obowiązującymi i ogólnie przyjętymi w komunikacji danego języka normami, konwencjami, zasadami, np. użycie grzecznościowych form powitania, pożegnania itp.

W nawiązaniu do aktów mowy użytkownik języka, tworząc wypowiedź, działa zgodnie z intencją i odpowiednio do tego dobiera środki językowe.

W pragmatyce zwraca się tutaj również uwagę na fakt, iż intencja może być wyrażona bezpośrednio, np. w formie zapytania:

Nie widziałaś moich kluczy?

lub stwierdzenia, w którym implikuje się pytanie:

Nie mogę znaleźć kluczy! (może ty je gdzieś widziałaś?)

Opisane tutaj zjawiska są również częścią wiedzy ogólnej, pozwalającej posługiwać się językiem w określony sposób. W komunikacji nie zawsze bezpośrednio i w prosty sposób wyraża się treści, często partnerzy próbują dać sobie coś do zrozumienia, a nie chcą powiedzieć wprost, o co im chodzi. Stąd zjawisko tzw. czytania między wierszami nie jest rzadkie i z reguły to właśnie implikowane treści prowadzą do nieporozumień.

Każde użycie języka poprzedza dokładna analiza sytuacji komunikacyjnej i uczestniczących w niej partnerów. Analiza ta powoduje uaktywnienie pewnych procesów myślowych, uaktywnienie wiedzy pozwalającej na dobór właściwych środków językowych.

Teoria schematów w komunikacji

Działanie w komunikacji, interakcja wymagają od partnerów szybkiej reakcji, co oznacza, że bardzo sprawnie muszą posługiwać się posiadaną wiedzą. Takie sprawne działanie możliwe jest m.in. dzięki istniejącym wzorcom – schematom (Handlungsmuster)⁹.

⁹ Tamże, s. 27.

Na komunikację składa się nieskończenie wiele różnych sytuacji. Wiele z nich jednakże się powtarza, wiele przebiega podobnie. Określona sytuacja komunikacyjna to zwykle podejmowanie pewnych typowych dla tej sytuacji działań, posługiwanie się pewnymi środkami językowymi. Robienie zakupów czy załatwianie spraw na poczcie lub w urzędzie nie przebiega za każdym razem identycznie, ale bardzo podobnie. Wiele działań podejmowanych jest automatycznie, bo właśnie przebiegają schematycznie, a różnice często są bardzo nieznaczne. Dzięki schematom sytuacje w komunikacji w większym lub mniejszym stopniu są przewidywalne. Sytuacje nowe oznaczają nabywanie nowej wiedzy, nowych schematów lub uzupełnianie schematów już istniejących.

Pojęcie schemat (Schema) wprowadził w 1932 r. Bartlett, tłumacząc je jako wykazujące pewną strukturę obszary wiedzy zachowanej w pamięci, chodzi tutaj nie o pojedyncze pojęcia, lecz większe, stanowiące jakąś całość, elementy, połączone ze sobą w określoną treść. Można je także rozumieć jako wzór pewnych, stale powtarzających się stereotypowych działań¹⁰. Schematy to właśnie umożliwiają mówienie, rozumienie, czyli adekwatną do sytuacji komunikację. Wiedza zdobywana na drodze doświadczenia zapamiętywana jest i przechowywana w pamięci w sposób uporządkowany, tzn. nowe informacje przyporządkowywane są już istniejącym i w ten sposób rozbudowywane są schematy. Np. schemat „wizyta u lekarza”, to zbiór informacji na temat podejmowanych działań, prowadzonych dialogów (pytania lekarza, opis dolegliwości przez pacjenta, objaśnienia lekarza dotyczące przepisanych lekarstw, itp.). Schemat ten poszerzony zostaje np. o kolejne podschematy, np. wykupienie lekarstw w aptece, badania w szpitalu, itp. Schematy zawierają wzory podejmowanych działań, wiedzę dotyczącą obowiązujących w danej sytuacji komunikacyjnej norm. Aktywny udział w komunikacji to uaktywnianie zapamiętanego schematu i dopasowywanie go do kontekstu sytuacyjnego, to także zapamiętywanie nowych elementów. Obok pojęcia schemat znaleźć można także scenariusz¹¹.

Wyuczenie się określonych schematów pozwala podejmować konkretne zadania, a więc także skutecznie i aktywnie uczestniczyć w komunikacji.

Wspomniany już niezwykle dokładny opis sfer życia, określenie podejmowanych przez uczestników komunikacji zadań, wyszczególnienie konkretnych tematów komunikacji, określenie celów komunikacji pozwalają

¹⁰ Schwarz, Monika: Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen 1996, S. 91 oraz Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg 1994. S. 973.

¹¹ (Schank / Abelson 1977) por. w: Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1991. S. 185–195.

na praktyczne i skuteczne kształcenie językowe. Uczący się zostaje bowiem przygotowany do podejmowania działań w różnych kontekstach komunikacyjnych, uczy się więc określonych schematów działań, posługiwania się określonymi środkami językowymi. Znalezienie się w określonej sytuacji komunikacyjnej nie będzie więc zaskoczeniem, lecz będzie oznaczało uaktywnienie konkretnego schematu i zastosowanie posiadanej wiedzy.

W takim podejściu do nauczania widać dużą skuteczność, gdyż gwarantuje się tutaj nabywanie także umiejętności posługiwania się językiem w praktyce.

Dotychczasowe metody nauczania pozwalały poznać język obcy, natomiast nie gwarantowały umiejętności posługiwania się nim. Umożliwiało to dopiero nabywanie doświadczenia w różnych kontekstach sytuacyjnych i to przeważnie przez wyjazd za granicę.

Przebywając w obcym kraju uczący się zdobywał dalszą praktyczną wiedzę, często na zasadzie przysłowiowych prób i błędów. Propozycje przedstawione w dokumencie mogą więc bardzo usprawnić proces kształcenia językowego, zwłaszcza jeśli nauczyciele zwrócą uwagę na rozwijanie wspomnianych już wcześniej kompetencji uczącego się, gdyż to właśnie one wpływają na sprawność komunikacyjną.

Dokument¹² przedstawia dosyć szczegółowy opis poszczególnych kompetencji, tak że łatwo jest określić zasób przekazywanej wiedzy w tym zakresie. I tak:

- **Kompetencje ogólne**

to wiedza ogólna o świecie, nabywana w procesie nauczania i zdobywania doświadczeń, poszerzana i modyfikowana.

To także wiedza socjokulturowa, czyli wiedza o społeczeństwie, kulturze kraju, którego język nabywa uczący się, może dotyczyć codziennego życia, warunków życia, stosunków międzyludzkich, konwencji społecznych, zachowań rytualnych, itp.

- **Komunikacyjne kompetencje językowe,**

na które składają się: kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne.

Kompetencje lingwistyczne obejmują: kompetencję leksykalną, gramatyczną, semantyczną, fonologiczną, ortograficzną. W dokumencie można znaleźć ich dokładny opis.

¹² Europejski system opisu kształcenia językowego, S. 94–114.

Kompetencja socjolingwistyczna „dotyczy wiedzy i umiejętności, które pozwalają zachować społeczny wymiar komunikacji językowej”¹³. Chodzi tutaj np. o poznanie konwencji grzecznościowych, zwrócenie uwagi na pewne używane formy, których zrozumienie gwarantuje tylko ich znajomość, są to np.: wyrażenia idiomatyczne, przysłowia, slogany reklamowe itp.

Kompetencja pragmatyczna to znajomość zasad budowy wypowiedzi: spełnia ona określoną funkcję komunikacyjną, ma być treściwa, zwięzła, zrozumiała, logiczna, jednoznaczna.

Opracowanie programów nauczania i podręczników w oparciu o założenia dokumentu to początek procesu kształcenia językowego, który powinien być bardzo skuteczny.

Określa wiedzę i umiejętności uczącego się, wiadomo więc, jakiego rodzaju treści mają zostać przyswojone i jakie odzwierciedlenie mają one znaleźć w praktyce.

Nauka języka obcego jest procesem bardzo złożonym i niestety długofalowym. Jak wiadomo najlepiej uczyć się języka w kraju, w którym jest on używany, gdyż wówczas można połączyć teorię i praktykę. Chociaż takie wyjazdy mobilizują do nauki, ułatwiają ją nawet, nie każdy może sobie pozwolić na naukę za granicą. Bezpośredni kontakt z językiem obcym odgrywa najważniejszą rolę w kształceniu językowym. Aby można było z niego w pełni korzystać, konieczne jest opanowanie dobrych podstaw. Kształcenie językowe oparte na założeniach przedstawionych w dokumencie pozwala uczącemu się na bardzo dobre opanowanie języka obcego oraz nabycie umiejętności samodzielnej nauki kolejnych języków, nabywanie wiedzy i to nie tylko wiedzy językowej, a więc ogólny rozwój intelektualny. Pozwala także usprawnić komunikację w języku ojczystym.

Tak bogata treść dokumentu jest więc prawdziwym wyzwaniem dla jego użytkowników.

Bibliografia

- Coste, Daniel, Brian North, Joseph Sheils, John Trim: Europejski system opisu kształcenia językowego, uczenie się, nauczanie, ocenianie. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Warszawa 2003.
- Kurcz, Ida: Psychologia języka i komunikacji. Warszawa 2000.
- Aebli, Hans: Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart 1991.
- Ernst, Peter: Pragmalinguistik. Berlin 2002.
- Schwarz, Monika: Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen 1996.
- Lewandowski, Theodor: Linguistisches Wörterbuch. Heidelberg 1994.

¹³ Tamże, s. 106.