

STUDIA NEOFILOLOGICZNE VII



PRACE NAUKOWE  
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

# STUDIA NEOFILOLOGICZNE

VII

pod redakcją  
Przemysława Sznurkowskiego



Częstochowa 2011

Recenzenci  
Łukasz BOGUCKI  
Norbert HONZA  
Aleksander KOZŁOWSKI  
Andrzej WICHER

Redaktor naukowy  
Przemysław SZNURKOWSKI

Rada Naukowa  
Jan PAPIÓR  
Irena ŚWIATŁOWSKA-PREĐOTA  
Paweł PŁUSA  
Bożena CETNAROWSKA  
Dieter STOLZ  
Przemysław SZNURKOWSKI

Sekretarz redakcji  
Grzegorz GWÓĐDŹ

Redaktor naczelny wydawnictwa  
Andrzej MISZCZAK

Skład i łamanie  
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki  
Damian RUDZIŃSKI

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2011

adres strony internetowej pisma: [www.ifo.ajd.czyst.pl/studiano/](http://www.ifo.ajd.czyst.pl/studiano/)

**ISBN 978-83-7455-236-3**

**ISSN 1897-4244**

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

## SPIS TREŚCI

### LITERATURA I HISTORIA

Anna WARAKOMSKA	
„Die Maske hinter den Masken’ – literarische und geistesgeschichtliche Annäherungen an das Barock .....	9
Przemysław SZNURKOWSKI	
Die Relativität der Pflichtauffassungen – die Erzählung „Das Feuerschiff“ von Siegfried Lenz .....	23
Lidia BURAKOWSKA-OGIŃSKA	
Mapa polskiej duszy w kreacjach eseistycznych Günтера Grassa i Horsta Bienka .....	33
Justyna JAWORSKA	
In the Web of Words: a Reading of and around Oliver Reynolds’s „Victoriana” .....	47
Anna CHOLEWA-PURGAŁ	
A glance at genre and contemporary genre theory .....	57
Katarzyna MAŁECKA	
“Oh ... and Jenkins ... apparently your mother died this morning”: Monty Python’s Meaning of Death .....	77
Kasper SIPOWICZ	
Kaplan »rasy panów« – rzecz o Alfredzie Rosenbergu .....	91

### PROBLEMATYKA INTERKULTUROWA

Karsten DAHLMANNS	
Helmut Schoeck: Neid vs. Freiheit. Ein Nachtrag zur Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland .....	105
Anna OKOŃSKA-KASPRZAK	
Interkulturalität – Schwierigkeiten mit Definierung .....	115
Kamila MÄDGE	
Der Stein wurde ins Rollen gebracht. Die Hellmut-von-Gerlach-Gesellschaft und ihre Nachfolger .....	131

Elżbieta KORNACKA-SKWARA, Andrzej SKWARA Individualism and Collectivism as Categories in Describing Interpersonal Functioning .....	141
---	-----

### **JĘZYKOZNAWSTWO**

Paweł ZAKRAJEWSKI A Letter to Shareholders as a Tool of Language Communication in the World of Global Economy .....	155
Justyna KAROŃ English as a lingua franca and the factors affecting intelligibility of non-native speakers of English in international contexts. A brief overview of current trends and research results .....	169
Agata LEŚNICZEK Aviation English patterns of speech. A brief description and analysis of the aviation phraseology used in routine air-ground communication ....	179

### **GLOTTODYDAKTYKA**

Renata CZAPLIKOWSKA Von Wortschatz und Grammatik zu lexiko-grammatischen Struktureinheiten – der integrative Ansatz im Fremdsprachenunterricht ..	193
Katarzyna ROKOSZEWSKA Implementing story-based methodology in teaching foreign languages to young learners .....	203
Joanna LEEK John Amos Comenius – the initiator of modern language teaching and world understanding .....	223
Agata LEŚNICZEK Supporting learning processes of pre-school children. The use of educational kinesiology in an effective learning – be the master of your mind .....	233

### **PRZEKŁAD**

Agnieszka ADAMOWICZ-POŚPIECH O tłumaczeniu elementów „trzeciej kultury” i języka niestandardowego na przykładzie polskich wersji <i>Lorda Jima</i> Josepha Conrada .....	241
Grzegorz GWÓŹDŹ Translation studies and the polysystem theory .....	257

# LITERATURA I HISTORIA





Anna WARAKOMSKA  
Uniwersytet Warszawski

## **„DIE MASKE HINTER DEN MASKEN” – LITERARISCHE UND GEISTESGESCHICHTLICHE ANNÄHERUNGEN AN DAS BAROCK**

### **Streszczenie**

W tekście podjęto próbę przybliżenia relewantnych cech baroku i zademonstrowania tekstu Herberta Rosendorfera *Die Maske Hinter den Masken* w odniesieniu do nich. Analiza została poprzedzona omówieniem dziejów epoki oraz jej ideowych źródeł. W trzech kolejnych punktach wyjaśniono ważniejsze pojęcia, przedstawiono ogólne tło historyczne i filozofię baroku. Punkt czwarty zawiera krótką analizę treści i formy szkicu Rosendorfera. W podsumowaniu zrekapitulowano wcześniejsze rozważania dotyczące cech konstytutywnych baroku i strategii prezentowania go przez Rosendorfera. Wypukłono tu także trudno uchwytny stosunek literatury do świata pozaliterackiego. Ważną konkluzją tej części wydaje się dostrzeżone przez autorkę powinowactwo między dynamiką barokowego stylu życia oraz formalną stroną literackich wariacji Rosendorfera.

Im Horizont des vorliegenden Beitrags liegt die Erinnerung an die materielle wie auch Geistesgeschichte der Zeitspanne zwischen etwa 1600–1750 sowie Analyse des Hörbildes von Herbert Rosendorfer *Die Maske hinter den Masken*<sup>1</sup>. Einerseits wird daher das Barock historisch und geistesgeschichtlich näher gebracht, andererseits wird eine belletristische Darbietung der Epoche geboten. Der Beitrag versteht sich demzufolge als eine theoretische und gleichzeitig literarische Annäherung an das Barock, was sowohl der obige Titel, wie zum Teil auch der Untertitel der Skizze von Rosendorfer wiedergibt.

Begonnen sei mit einer kurzen Erinnerung an die wichtigsten, das Zeitalter des Barock prägenden Begriffe sowie den geschichtlichen Hintergrund der Epoche.

---

<sup>1</sup> Rosendorfer, Herbert: *Die Maske hinter den Masken. Annäherungen an das Barock. Ein Hörbild.* In: Herbert Rosendorfer: *...ich gehe zu Fuß nach Bozen und andere persönliche Geschichten.* München: dtv 1994. S. 99–118.

Demnächst wird eine kurze Präsentation der Geisteshaltung, die für die Menschen des besprochenen Zeitraums charakteristisch war, geboten. Im vierten Punkt wird die besagte Analyse durchgeführt, und schließlich erfolgt die Zusammenfassung, in der hoffentlich die früher erforschten Aspekte erlauben, auf die Beziehungen zwischen Literatur und außerliterarischer Welt hinzuweisen.

## 1. Die Begriffsbestimmung

Dem Zeitalter des Barock werden, wie gesagt, zeitliche Rahmen zwischen etwa 1600–1750 gesetzt, obwohl man bemerken muss, dass diese Abgrenzung rein formell zu verstehen ist und, wie bei allen übrigen Kulturepochen der Weltgeschichte, nur der allgemeinen Orientierung dient<sup>2</sup>. Hilfreich erscheint in diesem Zusammenhang eine burleske Anspielung Rosendorfers, die aus dem ersten Teil seiner *Deutschen Geschichte* stammt und sich auf die Völkerwanderung bezieht. Der Autor geht hier u.a. dem problematischen Urdatum des ganzen Prozesses nach und räsoniert in sich eigenen Weise<sup>3</sup>: „Es trat nicht am 1. Januar des Jahres X ein Herold auf den Balkon der Nibelungenburg, stieß in seine Trompete und verkündete: ‚Nunmehr beginnt die Völkerwanderung! Rechts um! Marsch!‘“<sup>4</sup>. Ähnliches gilt bestimmt auch einer temporalen Demarkation des Barockzeitalters. Kunstforscher sehen z.B. den Anfang bzw. die Vorstufe der barocken Kunst bereits im ausgehenden 16. Jahrhundert<sup>5</sup>. Einige Merkmale der einsetzenden neuen Kunst will man bei Michelangelo beobachtet haben und gewiss in den Werken seiner Nachahmer, die als Manieristen in die Kunstgeschichte übergegangen sind.

Manierismus ist der Begriff der für eine neue Stilstufe der Kunst in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts erfunden wurde. Der Ausdruck stammt von *bella maniera* und wurde unterschiedlich gedeutet. Giorgio Vasari (1511–1547) – ein italienischer Maler, Baumeister und Kunstschriftsteller verstand darunter die den antiken Vorbildern folgende Kunst Michelangelos und Raffaels. Später wurde der Manierismus erst den Malern der nächsten Generation zugeschrieben, also der Nach-Renaissance. Damit wären wir also bei einer Zwischenstufe zwischen dem Golde-

---

<sup>2</sup> Vgl. diesbezüglich: Burckhardt, Jacob: *Die Kultur der Renaissance in Italien*. Wien: Phaidon Verlag o. J. S. 1; Thomas R. Hoffmann: *To warto wiedzieć o sztuce. Barok*. Warszawa: Świat Książki 2006. S. 6–8.

<sup>3</sup> Über den literarischen Stil Rosendorfers vgl. Frühwald, Wolfgang: *Die groteske Heiterkeit des Traumes. Zur Einführung in das literarische Werk Herbert Rosendorfers*. In: Helmut Kreuzer (Hg.): *Deutsche Nation. Acta Ising*. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1984. S. 107.

<sup>4</sup> Rosendorfer, Herbert: *Deutsche Geschichte. Ein Versuch*, Bd. 1: *Von den Anfängen bis zum Wormser Konkordat*. Mit 4 Übersichtskarten und 3 Stammtafeln. München: dtv 2004. S. 39.

<sup>5</sup> Vgl. Braun, Heinrich: *Formen der Kunst. Eine Einführung in die Kunstgeschichte*. München: Verlag Martin Lurz 1969. S. 232. Die Bedeutung des Jahres 1600 für die Weiterentwicklung der Kunst und der europäischen Kultur hat jedoch deutlich Tatarkiewicz unterstrichen. Vgl. Pelc, Janusz: *Barok – Epoka przeciwieństw*. Warszawa: Czytelnik 1993. S. 10.

nen Zeitalter der Wiederentdeckung der Antike und der Barockzeit. Für Manieristen werden in diesem zweiten Fall die Michelangelo-Nachahmer der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts gehalten. In der modernen Kunstwissenschaft steht der Begriff Manierismus für einen Kunststil aus der Zeitspanne zwischen Hochrenaissance und Frühbarock und zu seinen bedeutenden Repräsentanten, die eine gewisse zeitliche Klammer um diesen Stil bilden, gehören Michelangelo und El Greco. Von größerem Belang seien hier jedoch nicht die zeitlichen Bestimmungen als die neue Kunstauffassung selbst. Zu den sie bezeichnenden Merkmalen gehören u.a.: Gedrängtheit, Spannung und Streckung der Formen, Steigerung des Vertikalzuges, Verschränkung von Teilen, Vorliebe für spiralförmige Drehungen (*linea serpentina*), rasch wechselnde Kontraste und die Unbestimmtheit der räumlichen Aussage<sup>6</sup>.

Die Epochenbezeichnung „das“ oder „der“ Barock<sup>7</sup> hat eine kunstgeschichtliche Provenienz. Kurt Rothmann schlägt für die Herkunft des Wortes zwei Erklärungen – eine geistes- und eine kunstgeschichtliche vor<sup>8</sup>. Die Kunstgeschichte, die mehr auf anschauliche Formen achtet, leitet ‚Barock‘ von portugiesisch *‘pérola barroca‘* oder *‘barroca‘* her, was soviel bedeutet wie schiefrunde, also seltsam geformte, ‚unregelmäßige Perle‘. Die Bedeutung dieses Ausdrucks wird hier in Zusammenhang mit den unregelmäßigen, bizarren Formen der Barockkunst gebracht. Die Geistesgeschichte, die wiederum mehr auf gedankliche Formen achtet, erkenne in dem Wort *baroco* die Bezeichnung einer syllogistischen Schlussfigur der scholastischen Logik. Diese Form des Kommunizierens bediente sich zwar logisch stimmigen aber inhaltlich wenig ertragreichen Formeln, z.B.: alle Menschen sind sterblich, Sokrates ist ein Mensch, also ist Sokrates sterblich. Mit Hilfe solcher Satzkonstruktionen konnte man lediglich Binsenwahrheiten beweisen und daher verpönten sie die Zeitgenossen sowie die späteren Humanisten. Sie sahen darin eine regelwidrige, umständliche Ausdrucksweise. Man muss wohl bemerken, dass beide Erklärungen: sowohl die geistes- wie auch die kunstgeschichtliche auf das Bizarre, Merkwürdige hindeuten<sup>9</sup>. Tatsächlich assoziierte man zunächst in Frankreich die ‚barocken‘ Formen mit pejorativen Bedeutungen, wie *regelwidrig* und *schwülstig*, die dem ausgewogenem Klassizismus widersprachen. Der Begriff selbst wurde damit zum Schmähsnamen und noch bei Burckhardt fungiert er in dieser Konstellation. Erst seit der Entdeckung der gesonderten Schönheit des Barock im ausgehenden 19. Jahrhundert durch Heinrich Wölfflin haben sich die Ansichten geändert<sup>10</sup>. Das

<sup>6</sup> Braun, H.: Formen der Kunst. S. 232.

<sup>7</sup> Vgl. Wahrig Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der deutschen Sprache. Bertelsmann Lexikon Verlag: Jubiläumsausgabe 1986. S. 231.

<sup>8</sup> Vgl. Kurt Rothmann: Kleine Geschichte der deutschen Literatur. Stuttgart: Reclam Verlag 1985. S. 47.

<sup>9</sup> Ebd. Mehr zur Herkunft des Begriffes: Pelc, J.: Barok. S. 5; Hoffmann, T.R.: Barok. S. 8–9. Sajkowski, Alojzy: Barok. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1987. S. 5–14.

<sup>10</sup> Vgl. Hoffmann, T.R.: Barok. S. 9; Braun, H.: Formen der Kunst. S. 276.

Wort verlor seine herabsetzende Bedeutung und wurde zum Stilbegriff für die Kunst der Gegenreformation und des Absolutismus<sup>11</sup>.

Die letzte hier zu klärende Bezeichnung ist ‚das Rokoko‘ – eigentlich kein neuer Kunststil, sondern lediglich eine erfinderische Weiterbildung früherer Schmuckformen. Diese Richtung oder Umgestaltung des Barock dauerte in Europa von etwa 1730–1770 und schuf eine Brücke zwischen Barock und dem neuzeitlichen Klassizismus. Das Wort Rokoko ist eine Ableitung vom französischen ‚*rocaille*‘ d.h. Muschelwerk. In der Baukunst herrschten bisher die schweren plastischen Zierformen des italienischen Ornaments. Sie wurden von den krausen Formen der Rocaille abgelöst. Dies kann man an den Innenwänden und Decken der kirchlichen und profanen Bauten bewundern, wo in eleganter Leichtigkeit Schnitzwerke oder Stuckaturen der glanzvollen Dekoration dienen. Heinrich Braun bemerkt ausdrucksvoll dazu: „Im Deckenstück des Rokoko sprießen zarte Zweiglein und anmutige Blütenformen aus den Kurven der Rocaille und verbinden sich mit luftigen Blumengehängen zu heiter-bewegten Schmuckform. Die Innenräume funkeln und sprühen im Glanz einer verwirrend schönen Dekorationskunst, beispielsweise in der Amalienburg von FRANÇOIS CUVILLIÉS im Nymphenburger Schloßpark zu München“<sup>12</sup>.

Doch die dekorative Plastik verliert im Zeichen des Rokoko an Selbständigkeit. Die Skulpturen werden weiter geschaffen, aber sie dienen eher als ein zusammengehörendes Element des Raumbildes und werden nicht als autonome Kunstwerke betrachtet. Das Einzelkunstwerk büße damit wohl an Rang ein – notiert Braun – aber die dekorative Einheit gewinne an Qualität<sup>13</sup>. Eine bedeutende Ausnahme bildete hier die Porzellanplastik, deren Zierlichkeit den Zeitgeschmack des 18. Jahrhunderts widerspiegelte. Als erste Manufaktur in Deutschland wurde 1710 die sächsische Hofmanufaktur in Meissen gegründet, wo man außer Tellern und Geschirr auch bezaubernde Figuren aus Porzellan herstellte. Zu den beliebtesten Motiven gehörten graziöse Szenen mit Schäfern, Hirten, Komödianten und Tänzern, auch chinesische Motive, die sog. Chinoiserien<sup>14</sup>.

## **2. Geschichtlicher Hintergrund (der Dreißigjährige Krieg und seine Folgen)**

Das wichtigste Ereignis, das das Zeitalter des Barock prägte, aber auch weit die Grenzen der Epoche überschritt und sich für die spätere Kultur und Politik im deutschsprachigen Raum als belangreich erwies, war der Dreißigjährige Krieg

---

<sup>11</sup> Braun, H.: Formen der Kunst. S. 276.

<sup>12</sup> Braun, H.: Formen der Kunst. S. 298.

<sup>13</sup> Ebd. 302.

<sup>14</sup> Vgl. ebd. Ferner auch: Parry, Christoph: Menschen, Werke, Epochen. Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte. Ismaning: hueber Verlag 1997. S. 61.

(1618-1648)<sup>15</sup>. Dieser Krieg war die zugespitzte Form des Streites zwischen den Konfessionen und zugleich ein letzter Versuch des Kaisers, die religiöse und politische Einheit des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation wiederherzustellen. Aber die strikt religiöse Frage wurde im Verlauf des Krieges immer wieder in den Hintergrund gedrängt. Bald zeigte sich, dass der eigentliche Gegensatz zwischen den Antagonisten – die Religion – nicht die entscheidende Rolle spielte. Es ging um die Macht in Europa und es wurden unterschiedliche Bündnisse während des Krieges geschlossen. Auch solche, die anscheinend kaum denkbar gewesen waren. Das katholische Frankreich z.B. unterstützte zeitweilig die protestantische Seite und kämpfte mit Schweden Gustav Adolfs gegen Österreich und zumindest diese Tatsache entpuppte die Unglaubwürdigkeit der konfessionellen Gründe<sup>16</sup>. Frankreich, das die führende Position auf dem Kontinent beanspruchte, fürchtete vor den allzu sehr erstarkten deutschen Staaten, deswegen scheute es auch nicht von einer Allianz mit dem protestantischen Norden.

Der Krieg dauerte mit einigen Unterbrechungen und Waffenstillstand tatsächlich dreißig Jahre und diese Zeit zeichnete sich als eine der schrecklichsten Epochen in der deutschen Geschichte ab. Große Teile des Landes wurden verwüstet, die Heere, die kreuz und quer durchs Land zogen, lebten von Raub und Plünderung. Der Satz, dass *der Krieg vom Krieg lebt*, fand seine beste Bestätigung und bürgerte sich im deutschen Vokabular völlig ein. Der große Hunger und Seuchen vervollständigten das Bild der Katastrophe, die nur etwa 60–70% der deutschen Bevölkerung überlebte<sup>17</sup>. Durch diese Erfahrung wurde der Dreißigjährige Krieg in der deutschen Kultur zum Inbegriff des Krieges während der nächsten Jahrzehnte und Jahrhunderte. Seine Abläufe gingen als Topoi in die Werke der deutschen Klassiker über, etwa in Schillers Dramen-Trilogie *Wallenstein* oder seine *Geschichte des Dreißigjährigen Krieges*. Aber die Abwicklungen dieses Krieges wurden auch in der Literatur des 20. Jahrhundert präsent, z.B. in dem berühmten Drama Brechts *Die Mutter Courage und ihre Kinder*, wo die Geschehnisse des Dreißigjährigen Krieges als Illustration der Kriegesphilosophie im Allgemeinen dienten<sup>18</sup>.

Der Krieg hatte einen verheerenden Einfluss auf die Zeitgenossen ausgeübt, indem er die Nähe des Todes und Schreckens durch mehrere Jahre hindurch aufwarf und dem Durchschnittsbürger Pessimismus sowie existentielle Angst einflößte<sup>19</sup>. Das Erlebnis des Krieges musste sich also folgerichtig auf die Denkungsart der Menschen auswirken – und was damit zusammenhängt – auf ihre gesamte Tätigkeit, ihre Konzepte, Entwürfe, Kunst. Tatsächlich findet man in den Gedanken

---

<sup>15</sup> Vgl. Gössmann, Wilhelm: Deutsche Kulturgeschichte im Grundriss. Ismaning: hueber Verlag 1996. S. 59f; Parry: Menschen, Werke, Epochen. S. 51f.

<sup>16</sup> Vgl. ebenda.

<sup>17</sup> Vgl. hierzu: Czapliński, Władysław/Galos, Adam/Korta, Waclaw (Hg.): Historia Niemiec, Wrocław/Warszawa/Kraków 1990. S. 315. Über andere Verluste vgl. Prinz zu Löwenstein, Hubertus: Deutsche Geschichte. Bindlach: Verlag Gondrom 1990. S. 263.

<sup>18</sup> Vgl. Parry: Menschen, Werke, Epochen. S. 52.

<sup>19</sup> Vgl. Hoffmann, T.R.: Barok. S. 6.

und in den Zeugnissen der damaligen Nachkriegszeit die Spuren der Unruhe, die der Krieg mit sich brachte, und das imposanteste Beispiel bildet hier bestimmt der Schelmenroman von Grimmelshausen *Der abenteuerliche Simplicissimus Teutsch* (1669)<sup>20</sup>. Allerdings erscheint bei der barocken Kunst, wie wohl bei allen übrigen Kunststilen auch, nicht primär das Thema als wichtig, sondern die Art und Weise ihrer Ausführung, also die Form<sup>21</sup>. Zu repräsentativsten Merkmalen dieser Form gehören in der Malerei und den bildenden Künsten: Bewegtheit, Kraft, geschwungene Linienführung, Farbenreichtum, Formenschwelgerei, Einsatz optischer Täuschung zur Erlangung großer Dynamik oder sogar Dramatik, Wucht, Überladenheit der Ornamentik; in der Literatur: Vorliebe für Paradoxes, Doppelsinn, sprachliche Spielerei und Bereicherung der Sprache durch Neubildungen<sup>22</sup>; in der Musik Ausbildung der Polyphonie und Dur-Molltonleitern, technische Vervollkommnung der vorhandenen und Erfindung neuer Instrumente sowie der Oper<sup>23</sup>. Im Vergleich mit Statik und Ruhe der Renaissanceformen kommt der neue Stil als raumauflösende, mitreibende Form vor, die festlicher Repräsentation dienen sollte, die aber oft in hohler Pracht mündete<sup>24</sup>. In der Sakralarchitektur sollte diese Fülle auf die Macht Gottes hinweisen, in den profanen Bauten auf die absolute Dominanz des Hausherrn<sup>25</sup>.

Von Belang für die Weiterentwicklung der Kultur waren natürlich auch die Nachfolgejahre des Dreißigjährigen Krieges. Ökonomisch zeichnete sich die damalige Zeit als ein Prozess der wirtschaftlichen Stagnation ab. Der Handel wurde schon zu Beginn des 16. Jahrhunderts allmählich auf die neuen Seewege verlagert und am Ende der Kämpfe waren die Reste der übrig gebliebenen alten Handelsrouten weitgehend zerschlagen. Vor allem Deutschland, das zum Arena der meisten Gefechte wurde, hatte seine Stellung als einer der führenden Wirtschaftsräume für längere Zeit eingebüßt. Die Vielfalt der Zölle, schlechte Strassen und gegenseitige Rivalitäten unter den Herrschaftshäusern verhinderten den Aufbau bedeutend. Damit war natürlich das Herabsinken der Bedeutung des Bürgertums verbunden –

<sup>20</sup> Mehr dazu Rothmann, K.: Kleine Geschichte. S. 61–62.

<sup>21</sup> Beiläufig soll hinzugefügt werden, dass diese Form als letztes Beispiel der gesamteuropäischen Kunst anzusehen ist. Es wird kaum vom deutschen oder französischen Barock gesprochen, obwohl es natürlich gewisse Unterschiede in der Ausführung gab. Wenn schon, dann pflegt man eher vom italienischen Barock zu sprechen, weil Italien als Geburtsland dieser Kunstart verstanden wird. Für das 18. Jahrhundert kommt es vor allem bei den Kunstwissenschaftlern zu der Einteilung in das italienische Barock und den französischen Klassizismus. Vgl. hier: Gössmann, W.: Deutsche Kulturgeschichte. S. 59; Ausführlich über formale Differenzen geographischer Herkunft vgl. Braun, H.: Formen der Kunst. S. 277–300.

<sup>22</sup> Vgl. Sajkowski, A.: Barok. S. 19.

<sup>23</sup> Mehr dazu: Gössmann, W.: Deutsche Kulturgeschichte. S. 68ff.

<sup>24</sup> Über die Eigenschaften des Barock vgl. ferner Sajkowski, A.: Barok. S. 14–20; Braun, H.: Formen der Kunst. S. 276. Weigert, Hans: Kleine Kunstgeschichte Europas. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag 1953. S. 144–156.

<sup>25</sup> Über den Absolutismus als das vorherrschende Regierungssystem im Zeitalter des Barock vgl. Gössmann, W.: Deutsche Kulturgeschichte. S. 59–62; Czaplinski, W./Galos, A./Korta, W. (Hg.): Historia Niemiec. S. 333ff.

d.h. dieser Trägerschicht, die zum Aufblühen der Städte, des Handels und der Künste, d.h. der gesamten Kultur in der Vergangenheit beigetragen hat<sup>26</sup>.

Andererseits muss hingehalten werden, dass die Zersplitterung der deutschen Länder in der Nachfolgezeit zum Reichtum der Kulturgüter beisteuerte. Die Konkurrenz zwischen den Dynastien, die im politischen Bereich zur Niederlage des Reiches führte, brachte auf dem Gebiete der Kunst eine nicht zu überschätzende Fülle von Malerei-, Bildhauerei- und anderen Kunstsammlungen. Es verbreitete sich das Mäzenat der Herrscher, in den neu errichteten Schlössern blühte das Theaterleben auf. Üblich, aber auch sehr gefragt waren die Berufe der Musiker und der Kappelmeister an den höfischen Orchestern sowie der Organisten in den Kirchen. Als das brisanteste Exempel kann hier der Werdegang von Johann Sebastian Bach genannt werden<sup>27</sup>.

### 3. Die Geisteshaltung der Epoche

Das Zeitalter des Barock ist in seinen Kulturleistungen von bestimmten geistigen Grundsätzen getragen und nur aus ihnen kann man die Kunst oder sogar die gesamte Wirklichkeit dieser Zeit erschließen<sup>28</sup>. Die Reformation und die Gegenreformation, die naturwissenschaftlichen Entdeckungen von Kopernikus und Galilei und nicht zuletzt die großen Religionskriege zwangen Europa in eine geistige Niederlage, obwohl ausgerechnet damals Logik und Mathematik zu wichtigsten Instanzen des Denkens wurden<sup>29</sup>. Die kopernikanische Wende schien zwar überwunden zu sein, es warfen sich aber neue Fragen auf. Die astronomischen Wahrheiten von Galilei, etwa die von ihm bekundete Zusammensetzung der Milchstraße sowie sein Bekenntnis zum Heliozentrismus wurden von der Kirche verbannt, andererseits schöpfte man aus seinen astronomischen Messungen, indem sie z.B. zur Grundlage der modernen Navigation wurden<sup>30</sup>. Das Spannungsverhältnis zwischen dem kirchlichen Dogma und den Erkenntnissen der Wissenschaft vergrößerte sich und führte zu zahlreichen Widersprüchen. Auch wenn sich das neue naturwissenschaftlich geprägte Weltbild mit der christlichen Lehre einigermaßen versöhnt hatte, oder zumindest im religiösen Bereich als solches galt, nötigten doch die erlebten Erschütterungen zu neuen Deutungsmöglichkeiten der Welt. Die Religion beider Konfessionen rückte anscheinend wieder in den Vordergrund der gesellschaftlichen Aktivität,

---

<sup>26</sup> Vgl. Parry, Ch.: Menschen, Werke, Epochen. S. 52.

<sup>27</sup> Vgl. Kolago, Lech: Die Musik und ihre wesentlichsten Vertreter. In: Cieśła, Michał (Hg.): Zur Kulturkunde der Länder des deutschen Sprachraumes. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1985. S. 77–80; Steen, Michael: Wielcy kompozytorzy i ich czasy. Przekład Ewa Pankiewicz. Poznań: Rebis 2009. S. 73–106.

<sup>28</sup> Gössmann, W.: Deutsche Kulturgeschichte. S. 63.

<sup>29</sup> Natzmer, Gert von: Weisheit der Welt. Eine Geschichte der Philosophie. Berlin: Safari Verlag 1954. S. 216f.

<sup>30</sup> Parry, Ch.: Menschen, Werke, Epochen. S. 55.

aber die ganze Kultur entwickelte sich im Zeichen des Dualismus, der Entzweiung zwischen Diesseits und Jenseits, Rationalität und Mystik, Zeit und Ewigkeit<sup>31</sup>.

Eine solche Gegenüberstellung war charakteristisch auch für andere Epochen. Die Menschen haben doch seit langem, wenn nicht seit immer, mit den Gedanken über die letzten Dinge, über Tod und Leben gerungen. Aber im 17. Jahrhundert gewann diese geistige Auseinandersetzung einen neuen Zuschnitt, den man schlicht als Rationalismus oder poetischer als Anordnungen „reichgegliederter, weitverschlungener Begriffsysteme“ bzw. „Weltgebäude im Reich des Gedankens“ nennen kann<sup>32</sup>. Eine Rückkehr zu vergangenen Epochen war nicht mehr möglich. Die Religiosität, auch wenn schon wieder erstarkt, führte keinesfalls zur Wiederbelebung des mystisch-religiösen Weltbildes des Mittelalters<sup>33</sup>. Ein Hemmnis stellte hier eben die Wissenschaft und der technisch-formale Fortschritt dar.

Eine bedeutende Rolle spielten hier natürlich die zeitgenössischen Philosophen: Rene Descartes (1596–1650) und Blaise Pascal (1623–1662) in Frankreich, Baruch Spinoza (1632–1677) in Holland (wo auch der erst genannte den größten Teil seines Lebens verbrachte), Thomas Hobbes (1588–1679) und John Locke (1632–1704) in England, Jakob Böhme (1575–1624) und dann Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) im deutschen Raum. Viele von ihnen waren zwar in den Glaubensfragen der kirchlichen Doktrin verfangen, manche pflichteten ihnen bei<sup>34</sup>, aber in ihren philosophischen Entwürfen, in denen sie unterschiedliche Antworten auf den neuzeitlichen Skeptizismus gaben<sup>35</sup>, neigten sie eher zu einer rationalen Erklärung der göttlichen Ordnung. Jedenfalls gewannen an Bedeutung die Themen einer rationalen Erklärung des Wissens und einer mechanistischen Betrachtung der Phänomene<sup>36</sup>. Wegweisend war hier natürlich der „Vater der neueren Philosophie“, Rene Descartes, der die Logik zur alleinigen Instanz erklärte und alles Denken beim auf sich beschränkten, aus allen Daseinszusammenhängen gelösten Ich einsetzte<sup>37</sup>. Spinoza verlangte in seiner Vernunftmystik mit geometrischer Präzision nach Bejahung der ewigen kosmischen Ordnung, indem er Gott als mit Natur gleichbedeutend definierte<sup>38</sup>. Locke gründete seine Staatslehre auf die Naturrechte, die seiner

---

<sup>31</sup> Vgl. ebenda. S. 55-56.

<sup>32</sup> Natzmer, G.: Weisheit der Welt. S. 216.

<sup>33</sup> Vgl. Parry, Ch.: Menschen, Werke, Epochen. S. 55

<sup>34</sup> Auch John Locke, der zwar die Interpretation der Bibel sowie anderer religiöser Texte dem Gewissen des jeweiligen Lesers überlassen wollte und die Freiheit des Kultes anstrebte, glaubte, die Existenz Gottes beweisen zu können. Mehr dazu: Rogers G.A.J.: John Locke. In: Popkin, Richard H. (Hg.): Historia filozofii zachodniej. Poznań: Zysk i S-ka, 2003. S. 403.

<sup>35</sup> Mehr dazu Popkin, Richard H.: Kryzys sceptyczny. In: Popkin, Richard H. (Hg.): Historia filozofii zachodniej. Poznań: Zysk i S-ka, 2003. S. 346–353.

<sup>36</sup> Vgl. Tatarkiewicz, Władysław: Historia filozofii, Bd. 2: Filozofia nowożytna. Warszawa: PWN 1995. S. 88;

<sup>37</sup> Vgl. Natzmer, G.: Weisheit der Welt. S. 217.

<sup>38</sup> Vgl. ebd. S. 216. Tatarkiewicz, W.: Historia filozofii. S. 71.



Ansicht nach dem Menschen selbst Gott gewährte<sup>39</sup>; Leibniz versuchte in seiner *Theodizee*, den Glauben an die Gerechtigkeit, Güte und Weisheit Gottes mit dem Bösen in der Welt in Einklang zu bringen. Seiner Meinung nach sei die Welt als Werk Gottes die beste unter den möglichen Welten<sup>40</sup>.

Die Philosophie des Barockzeitalters strebte nach einer Versöhnung zwischen Wissenschaft und Glauben, zwischen Rationalität und Mystik, auch zwischen totalem Zweifeln und einem nicht beglaubigten Dogmatismus<sup>41</sup>. Für gewöhnliche Menschen bildeten diese zwei Polen eine ständige Zerrissenheit, welche aber nicht mit Verzweiflung gleichgesetzt werden darf. Das Zutrauen auf die göttliche Transzendenz schien, trotz Verwirrungen, von neuem an Intensität zu gewinnen und die neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse, etwa die Thesen von Kopernikus und Galilei oder Entdeckungen Newtons<sup>42</sup> steigerten durch entsprechende Deutung<sup>43</sup> und künstlerische Artefakten noch das Gefühl der unfassbaren Unendlichkeit Gottes. Immerhin wurde *das Rad der Fortuna* zum wichtigsten Symbol der Zeit<sup>44</sup>. Es war zwar ein Symbol der Zufälligkeit, es lag ihm jedoch auch Glück zugrunde. Die Zeitgenossen suchten, trotz einer umfassenden Verworrenheit, nach Trost und fanden ihn vor allem in der Religion, aber auch, wie die vielen barocken Schlösser, pompösen Parkanlagen sowie ihre prächtige Ausstattung zeigen, im weltlichen Leben. So wird Barock oft als Zeit des Paradoxen bezeichnet, die mystische Frömmigkeit mit weltlicher Daseinsfreude verbindet: „Es ist ein Fest des Lebens und der materiellen Wirklichkeit einerseits und andererseits eine ständige Erinnerung an den Tod und das Jenseits“<sup>45</sup>.

#### 4. *Die Maske hinter den Masken* – Versuch einer Interpretation

Die obige Darbietung scheint die wichtigsten historischen und geistesgeschichtlichen Besonderheiten des Barock erwähnt zu haben. Im Folgenden wird es versucht, die literarische Ausformulierung der gleichen Aspekte in dem Hörbild von Herbert Rosendorfer zu analysieren. Obwohl die Erzählung relativ kurz ist, bietet sie doch eine ausführliche und zugleich frappierende Illustration der Epoche. Sie ist nämlich als ein Dialog zwischen einem angeblich Unwissenden aus Amerika und einem wohl informierten Sprecher konzipiert und beginnt mit einer Aufführung der Gestalten:

---

<sup>39</sup> Mehr dazu: Bärthlein, Karl von: *Zur Geschichte der Philosophie*, Bd. 1: Von der Antike bis zur Aufklärung. Kastellaun: A. Henn Verlag 1977. S. 311–313.

<sup>40</sup> Ebd. S. 349.

<sup>41</sup> Vgl. Popkin, R. H.: *Kryzys sceptyczny*. S. 347.

<sup>42</sup> Mehr dazu: Magee, Bryan: *Historia filozofii*. Warszawa: Arkady 2008. S. 64–71.

<sup>43</sup> Vgl. Hoffmann, T.R.: *Barok*. S. 10ff; Sajkowski, A.: *Barok*. S. 26–36.

<sup>44</sup> Vgl. Gössmann, W.: *Deutsche Kulturgeschichte*. S. 64.

<sup>45</sup> Parry, Ch.: *Menschen, Werke, Epochen*. S. 55. Vgl. auch: Braun, H.: *Formen der Kunst*. S. 277.

*Sprecher:* Sie sind jung Mr. Tarina, sind Amerikaner, wißbegierig, gebildet, sprechen hervorragend deutsch und wollen dem Geheimnis des europäischen Barock auf die Spur kommen. *Mr. Tarina:* So ist es. *Sprecher:* Schwer. Sehr schwer. *Tarina:* Es wird mir doch einer erklären können, was das ist: das europäische Barock. *Sprecher:* Früher sagte man ‚die Barocke‘. *Tarina:* – wie ‚die Perücke‘? *Sprecher:* – na ja ... manche haben angenommen, daß das Wort sich von Perücke herleite ... aber das habe ich nicht gemeint. ‚Die Barocke‘ – pluralis – es hat viele Barocke gegeben...<sup>46</sup>.

Diese Darstellung präsentiert annähernd die Figuren des Gesprächs, expliziert jedoch zugleich die fundamentalen theoretischen Fragen, die mit Ausdifferenzierung des Epochenbegriffes zusammenhängen. Die weitere Aufklärung Mr. Tarinas erlaubt dem Autor Wichtiges zum Thema zu erörtern. Es werden Hinweise auf mögliche geographische wie zeitliche Unterschiede in Bezug auf Barock gemacht. Der Amerikaner und mit ihm die Leser erfahren von römischem, französischem, süddeutsch-österreichischem und lateinamerikanischem Barock, aber auch von seinen englischen Entsprechungen in der Literatur, von der Differenz zwischen protestantischem und katholischem Barock; ferner vom geschichtlichen Hintergrund, also den zahlreichen Kriegen, die Europa im 17. und 18. Jahrhundert plagten und auf beinahe ganzem Kontinent ihre Spuren hinterließen<sup>47</sup>. Interessant ist in dieser Introduction auch die formale Prägung des Dialoges. Der Sprecher antwortet doppeldeutig oder der Wechsel: Frage-Antwort ist auf Wort- bzw. Gedankenspiele bedacht<sup>48</sup>. Rosendorfer ist für seinen phantasievollen literarischen Stil bekannt<sup>49</sup>; ein derartiges Konzept sowie die Konstruktion des Gespräches selbst ist, wie es scheint, ein weiteres Anzeichen der zugrunde liegende Ironie<sup>50</sup>.

In Bezug auf das Thema und zugleich den Titel der Erzählung erscheint als wichtig die Hauptidee des Dialogs, nämlich die Vorstellung, Barock sei nicht ein künstlerischer Stil, sondern ein Lebensgefühl. „Ein triumphales, leicht oberflächliches, fassadenhaftes, in Gold und Silber gefasstes Lebensgefühl“<sup>51</sup>. Eine solche Feststellung bringt den Gedanken einer vollen Identifikation der Menschen mit ihren Zeiten nahe. Tatsächlich wurde in vielen Kunst- und Lebensbereichen der Epoche eine große Affinität zu bestimmten Eigentümlichkeiten beobachtet<sup>52</sup> und der Autor schildert sie mit großem Kennerblick. Als Exempel soll hier die Deskription des höfischen Lebens, insbesondere der gefeierten Feste fungieren.

<sup>46</sup> Rosendorfer, H.: Die Maske. S. 99.

<sup>47</sup> Die Bedeutung der Kriege für die geistigen Veränderungen in der Epoche des Barock wurde oben am Beispiel des Dreißigjährigen Krieges erläutert. Mehr dazu: Zentner, Ch.: Geschichtsführer. München: Delphin 1980. S. 249–290.

<sup>48</sup> Vgl. hier die Zusammenstellung von „Barocke/Perücke“ und „Oberflächlichkeit“ des Barock mit „oberflächlich[er]“ Antwort.

<sup>49</sup> Weder, Bruno: Herbert Rosendorfer. In: Arnold, H.L. (Hg.): Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. München: edition text + kritik 1991. S. 2ff.

<sup>50</sup> Ausführlich zum Thema vgl. Warakomska, Anna: Prawda wyższej instancji. O ironii na przykładzie prozy Herberta Rosendorfera. Warszawa: Instytut Germanistyki UW 2009. S. 135–407.

<sup>51</sup> Rosendorfer, H.: Die Maske. S. 100.

<sup>52</sup> Vgl. Gombrich, E.H.: O sztuce. Poznań: Rebis 2009. S. 388ff.

Die Arrangeure, Zeremonienmeister, Feuerwerker und Musiker dieser Feste verwandelten die Tage in Nacht, die Nächte in Tag, Wiesen wurden scheinbare Seen, auf denen künstliche Schwäne schwammen, die echten Schwäne wurden zu Blumen auf den zu künstlichen Wiesen umgeformten Teichen, Wasserfülle aus Licht, Kaskaden aus Rauch, künstliche Düfte, Musik aus dem Äther, Götter aus Holz und Blech, der Narr trat auf in der Maske des Todes – nichts hatte Bestand, nichts war das, was es wirklich war – auch ein Symbol für die Vanitas – die Welt ein Theater<sup>53</sup>.

Neben der Schilderung der Gefühlslage und Denkungsart, der zahlreichen Anspielungen auf die barocke Dichtung, Theater, Architektur, bildet das Hörbild auch eine Einladung zur Musik. In den Pausen soll der Leser Diverses hören<sup>54</sup>; Mr. Tarina hat aber gelegentlich Bedenken, ob manche jubelnde Musik in die Skizze des Sprechers von der Lebenshaltung des barocken Menschen, d.h. seiner Vorliebe fürs Besingen der Nichtigkeiten des Daseins sowie Vergänglichkeit allen Glanzes und Eitelkeit des irdischen Strebens, passe?<sup>55</sup>. Der Sprecher klärt „ihn“ einsichtig auf, indem er auf das Spielerische der Epoche als ihr Kennzeichen hinweist. Grimmelshausen und Rembrandt haben erneut „Masken aufgesetzt“, so dass man heute gar nicht mehr wisse, wer sie eigentlich waren<sup>56</sup>. Christliche Frömmigkeit und heidnischer Pantheismus, Achtung des kirchlichen Dogmas und bacchantischer Lebensgenuss seien nur Facetten des barocken Geistes, d.h. seine erneuten Masken. Tod, Eros, Mystik, Theater könne man als die schlackenlose Apotheose des Barock hinnehmen: „Das ist Barock: das Theater Welt spielt die Komödie des Todes. Und die Maske verbirgt nur eine weitere Maske“<sup>57</sup>.

## 5. Zusammenfassung

Das Hörbild klingt mit Händels *Wassermusik* aus. Früher wurden noch andere Details geschildert, etwa Mode, Sitten, pikante Einzelheiten aus dem Leben der Herrscherhäuser, die Entstehung der Oper als neuer künstlerischer Gattung, Auskünfte über die Werke und Dasein berühmter Dichter, Philosophen, Musiker, auch die Selbstwahrnehmung der Epoche und ihre Einschätzung durch die Nachkommen. Rosendorfer findet auch Platz für seine scherzhaften Anspielungen auf die

<sup>53</sup> Rosendorfer, H.: Die Maske. S. 105–106.

<sup>54</sup> Genannt werden: J. S. Bach, I Aria der Cantate Nr 51 ‚Jauchzet Gott in allen Landen‘; Johann Heinrich Schmelzer: ‚Aria par il baletto a cavallo‘; Jacopo Peri: Prolog zu ‚Euridice‘; Claudio Monteverdi: Ausschnitt aus ‚Orfeo‘; Arcangelo Corelli: Largo aus dem ‚Concerto grosso‘ op. 6, Nr. I (3. und 4. Satz); Giacomo Carissimi: ‚Lamento della Maria Stuarda‘; Händel ‚Wassermusik‘. Rosendorfer, H.: Die Maske. S. 104–118.

<sup>55</sup> Rosendorfer, H.: Die Maske. S. 104.

<sup>56</sup> Vgl. Ebd. S. 101. S. 105.

<sup>57</sup> Ebd. S. 118.

Dichter-Juristen Frage<sup>58</sup>. Gemessen an der Länge des Ganzen bilden die erörterten Themen eine ansehnliche Vielfalt des Dargestellten. Markant ist dabei die große Affinität zwischen reger Abwechslung des barocken Lebensstils und eben diesen literarischen Variationen. Die Scherzhaftigkeit und eine gewisse Leichtigkeit der Sprache, die hoffentlich die zitierten Stellen zeigten, legen auch ein Zeugnis von hoher künstlerischen Qualität der Erzählung ab. Insbesondere gilt dies für die Darbietung des Grundprinzips des Barock.

Im vielen Kompendien und Lehrbüchern zum Thema<sup>59</sup>, wird das Barock schlicht als eine Epoche der europäischen Kunst- und Kulturgeschichte dargestellt, die Ende des 16. Jahrhunderts die Spätgotik bzw. Renaissance abgelöst hat, sich wie die früheren von Italien aus im übrigen Europa durchsetzte und bis Mitte des 18. Jahrhunderts als der dem Zeitalter der Gegenreformation und des Absolutismus gemäße künstlerische Ausdruck in der Architektur, Bildhauerei, Malerei, Literatur und Musik vorherrschte<sup>60</sup>. Diese Erläuterungen, die auch Namen der berühmten Vertreter der Epoche sowie ihre Werke, geschichtliche Gegebenheiten und charakteristische Merkmale des damals praktizierten Stils nennen, sagen viel über das betroffene Thema aus; Es fehlt ihnen jedoch das Wichtigste, nämlich die Schilderung der herrschenden Atmosphäre, die in jeder Zeit als wichtig und im Casus Barock von primärer Bedeutung zu sein scheint. Ein Versuch einer solchen atmosphärischen Darbietung unternimmt eben Herbert Rosendorfer in seinem Hörbild. Und diese Tatsache versuchte die obige Analyse darzubieten.

Zusammenfassend darf es vielleicht eine Feststellung gemacht werden, die sowohl dem Sprecher als auch Mr. Tarina sowie den Lesern nach der Lektüre dieses Hörbildes nicht fremd sein dürfte und an Universalität der Epoche denken lässt. Falls wir, wie angeblich Isaak Newton, den allgegenwärtigen und allmächtigen Gott als Grundprinzip aller Dinge betrachteten<sup>61</sup>, wäre die barocke Paradoxie: Wissenschaft neben dem Glauben, Triumph der Essentialität neben der Fassadenhaftigkeit leichter zu verstehen.

## **Bibliographie:**

Barock. In: Lux Lexikon der Weltgeschichte. Von der Vorzeit bis zur Gegenwart. Murnau/München/Innsbruck/Basel: Verlag Sebastian Lux 1962. S. 122–123.

---

<sup>58</sup> Der Autor war selbst Richter, was in der literarischen Karriere nicht immer fördernd war. Mehr dazu: Warakomska, A.: *Prawda wyższej instancji*. S. 11–12.

<sup>59</sup> Vgl. z.B.: Barok. In: *Encyklopedia szkolna. Historia*. Kraków 2004. S. 52–56.

<sup>60</sup> Barock. In: Lux Lexikon der Weltgeschichte. Von der Vorzeit bis zur Gegenwart. Murnau u.a.: Lux 1962. S. 122.

<sup>61</sup> Vgl. hier: Reinhard, Wolfgang: *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*. Tłumaczył Jacek Antkowiak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 2009. S. 499.

- Barock. In: Wahrig Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der deutschen Sprache. Bertelsmann Lexikon Verlag: Jubiläumsausgabe 1986, S. 231.
- Barok. In: Encyklopedia szkolna. Historia. Kraków: Zielona Sowa 2004. S. 52–56.
- Bärthlein, Karl von: Zur Geschichte der Philosophie, Bd. 1: Von der Antike bis zur Aufklärung. Kastellaun: A. Henn Verlag 1977.
- Braun, Heinrich: Formen der Kunst. Eine Einführung in die Kunstgeschichte. München: M. Lurz 1969.
- Burckhardt, Jacob: Die Kultur der Renaissance in Italien. Wien: Phaidon Verlag o. J.
- Czapliński, Władysław/Galos, Adam/ Korta, Waclaw (Hg.): Historia Niemiec. Wrocław u.a. 1990.
- Frühwald, Wolfgang: Die groteske Heiterkeit des Traumes. Zur Einführung in das literarische Werk Herbert Rosendorfers. In: Helmut Kreuzer (Hg.): Deutsche Nation. Acta Ising. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1984. S. 104–118.
- Gössmann, Wilhelm: Deutsche Kulturgeschichte im Grundriss. Ismaning: hueber Verlag 1996.
- Gombrich, E.H.: O sztuce. Poznań: Rebis 2009. S. 387–455.
- Hoffmann, Thomas R.: To warto wiedzieć o sztuce. Barok. Warszawa: Świat Książki 2006.
- Kolago, Lech: Die Musik und ihre wesentlichsten Vertreter. In: Cieśla, Michał (Hg.): Zur Kulturkunde der Länder des deutschen Sprachraumes. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1985. 71–116.
- Magee, Bryan: Historia filozofii. Warszawa: Arkady 2008.
- Natzmer, Gert von: Weisheit der Welt. Eine Geschichte der Philosophie. Berlin: Safari Verlag 1954.
- Parry, Christoph: Menschen, Werke, Epochen. Eine Einführung in die deutsche Kulturgeschichte. Ismaning: hueber Verlag 1997.
- Pelc, Janusz: Barok – Epoka przeciwieństw. Warszawa: Czytelnik 1993.
- Popkin, Richard H.: Kryzys sceptyczny. In: Popkin, Richard H. (Hg.): Historia filozofii zachodniej. Poznań: Zysk i S-ka, 2003. S. 346–353.
- Prinz zu Löwenstein, Hubertus: Deutsche Geschichte. Bindlach: Verlag Gondrom 1990.
- Reinhard, Wolfgang: Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności. Tłumaczył Jacek Antkowiak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 2009.
- Rogers, G.A.J.: John Locke. In: Popkin, Richard H. (Hg.): Historia filozofii zachodniej. Poznań: Zysk i S-ka, 2003. S. 397–405.
- Rosendorfer, Herbert: Deutsche Geschichte. Ein Versuch, Bd. 1: Von den Anfängen bis zum Wormser Konkordat. Mit 4 Übersichtskarten und 3 Stammtafeln. München: dtv 2004.
- Rosendorfer, Herbert: Die Maske hinter den Masken. Annäherungen an das Barock. Ein Hörbild. In: Herbert Rosendorfer: ...ich gehe zu Fuß nach Bozen. München: dtv 1994. S. 99–118.

- Rothmann, Kurt: *Kleine Geschichte der deutschen Literatur*. Stuttgart: Reclam Verlag 1985.
- Sajkowski, Alojzy: *Barok*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1987.
- Steen, Michael: *Wielcy kompozytorzy i ich czasy*. Poznań: Wydawnictwo Rebis 2009. S. 73–106.
- Tatarkiewicz, Władysław: *Historia filozofii*, Bd. 2: *Filozofia nowożytna*. Warszawa: PWN 1995.
- Wahrig *Deutsches Wörterbuch*. Mit einem Lexikon der deutschen Sprache. Bertelsmann Lexikon Verlag: Jubiläumsausgabe 1986. S. 231.
- Warakomska, Anna: *Prawda wyższej instancji. O ironii na przykładzie prozy Herberta Rosendorfera*. Warszawa: Instytut Germanistyki UW 2009.
- Weigert, Hans: *Kleine Kunstgeschichte Europas*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag 1953.
- Weder, Bruno: *Herbert Rosendorfer*. In: Arnold, H.L. (Hg.): *Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*. München: edition text + kritik 1991. S. 1–12.
- Zentner, Christian: *Geschichtsführer. Weltgeschichte in Bildern, Daten, Fakten*. München: Delphin Verlag 1980.

Przemysław SZNURKOWSKI  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## DIE RELATIVITÄT DER PFLICHTAUFFASSUNGEN – DIE ERZÄHLUNG „DAS FEUERSCHIFF“ VON SIEGFRIED LENZ

### Zusammenfassung

Niniejszy artykuł jest próbą analizy opowiadania Siegfrieda Lenza „Das Feuerschiff“, będącego – ze względu na problematykę pojęcia obowiązku, odpowiedzialności i honoru – ważnym ogniwem łączącym tematycznie również inne utwory pisarza: powieść „Die Deutschstunde” czy opowiadanie „Ein Kriegsende”. W artykule przedstawione zostały różne motywacje i postawy moralne bohaterów opowiadania wynikające z ich indywidualnego stosunku do pojęcia obowiązku i odpowiedzialności.

Die Problematik der Pflichterfüllung und des Pflichtverständnisses im Werk von Siegfried Lenz wurde schon in den sechziger Jahren zum wichtigen Ansatzpunkt der Interpretation seines Oeuvres. Sowohl in dem umfangreichen Roman „Die Deutschstunde“ (1968) als auch in der viel später erschienenen Erzählung „Ein Kriegsende“ (1984) werden die schwierigen Aspekte der Verantwortung, des (blinden) Gehorsams und der Pflichtausübung diskutiert. Dies habe ich schon in zwei Beiträgen dargestellt<sup>1</sup>. Mit einer ähnlichen Thematik wird der Leser aber auch in der Erzählung „Das Feuerschiff“ (1960) konfrontiert, deren Pflichtproblematik oft von den Wissenschaftlern übersehen wurde.

Der Hauptheld dieser Erzählung, Kapitän Freytag, wird so wie Jens Ole Jepsen mit einer gewissen Machtposition ausgestattet, die von seinen Untergebenen Ge-

---

<sup>1</sup> Sznurkowski, Przemysław: Kategorischer Imperativ von Immanuel Kant als Auslegung des Begriffs „Pflicht”. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, seria: Studia Neofilologiczne, z. V, Częstochowa 2006; S. 161–166.

Sznurkowski, Przemysław: Pflichterfüllung und Menschlichkeit - Zur moralischen Problematik in der Erzählung „Ein Kriegsende“ von Siegfried Lenz. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, seria: Germanistische Texte, z. IV., Częstochowa 2007; S. 45–54.

horsam verlangt, jedoch unterscheidet sich die Figur des Kapitäns wesentlich von dem Protagonisten der „Deutschstunde“. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass die Handlungsweise und die Motivation des Kapitäns eine andere Grundlage haben als die, die von der der Polizist Jepsen ausgeht. Außerdem sind auch die Charaktereigenschaften der beiden Figuren unterschiedlich, was zur Folge hat, dass Freytag dem Leser viel sympathischer als Jepsen erscheint. Die Erzählung „Das Feuerschiff“ verfasste Lenz im Jahre 1960, also etwas früher als seinen Roman „Deutschstunde“. Die Erfahrungen des Krieges und der Umgang des jungen Soldaten Lenz mit der Notwendigkeit der Pflichterfüllung liefern dem angehenden Schriftsteller Motive, sich mit dem Pflichtbegriff auseinander zu setzen. Obwohl sich die Ereignisse, die den Hintergrund der Erzählung ausmachen, nicht direkt auf die Kriegszeit beziehen (die Handlung spielt neun Jahre nach Abschluss des Krieges), nimmt Lenz ganz deutlich Stellung zu vielen Problemen, die aus dem Umgang mit dem Pflichtbegriff resultieren. Seine Auseinandersetzung umfasst verschiedene Pflichtauffassungen, wobei der Autor dem Leser keine eindeutige Antwort auf die Frage gibt, ob diese oder jene Auffassung richtig oder falsch ist. Lenz verzichtet offenbar ziemlich bewusst auf die Begebenheiten des Krieges, so dass die Problematik seiner Erzählung einen universalen Charakter gewinnt und in jeder Epoche der Geschichte aktuell sein kann. Der Schriftsteller beschäftigt sich nämlich mit der Analyse von solchen immer gültigen Werten wie Gehorsam, Ordnung, Verantwortung und Ablehnung von Gewalt. Am Beispiel von Kapitän Freytag und seiner Mannschaft macht Lenz darauf aufmerksam, dass diese Werte ganz unterschiedlich begriffen und interpretiert werden können.

Zum Handlungsort macht der Autor nicht zufällig ein altes Reserve-Feuerschiff, das bald eingezogen werden muss – also einen Platz, der wegen seiner Funktion und Aufgaben wie kein anderer dem Lenzschen Anliegen besonders gut dient. Feuerschiffe waren nämlich in einer festen Position auf See verankert und wiesen den Schiffen wie Leuchtbojen oder Leuchttürme den Weg. Es war sehr wichtig, dass sie auf ihrem festgelegten Platz liegen blieben, „um die Schiffe vor den wandernden Bänken zu warnen und um ihnen einen Ansteuerungspunkt zu geben für den Minenzwangsweg“ (F., S. 36)<sup>2</sup>. Die Besatzung eines Feuerschiffes war außerdem verpflichtet, den anderen Schiffen bei Sturm und Nebel Warnsignale zu geben und nach möglichen Schiffsunfällen Ausschau zu halten. Die Mitglieder der Crew mussten also sehr verantwortungsvoll handeln, weil die Ordnung auf See von ihnen abhängig war. Der Kapitän des Feuerschiffes verlangte deswegen, wie jeder Kapitän, von ihnen Gehorsam, und er selbst als Befehlshaber übernahm die Verantwortung für die Ordnung an Bord. Siegfried Lenz versucht, die Spannung der Handlung meisterhaft aufzubauen. Mehrmals wiederholt er, dass das Feuerschiff seine letzte Wache hat, und der Leser spürt von Anfang an, dass diese letzte Wache nicht

---

<sup>2</sup> Alle folgenden in Klammern gesetzten und mit dem Großbuchstaben „F“ vorbezeichneten Seitenzahlen beziehen sich auf die Ausgabe: Lenz, Siegfried: *Das Feuerschiff*; in: *Die Erzählungen 1959–1964*, München: DTV 1986.



problemlos verlaufen wird, obwohl noch nichts auf das kommende Unheil verweist – man gewinnt den Eindruck, der Dienst an Bord hat nichts Besonderes an sich und ist fast ein Idyll:

Bevor die Stürme einsetzen ist die Ostsee hier draußen vor der langen Bucht ruhig; die Dünung geht weich und gleitend, die Farbe des Wassers wird schwarzblau. Das ist eine gute Zeit für den Fischfang: in Schwärmen zucken die getigerten Rücken der Makrelen knapp unter der Oberfläche dahin, der Lachs geht an den Blinker, und in den Maschen des Grundnetzes stehen die Dorsche fest, als ob ein Jagdgewehr sie hineingeschossen hätte. (...) Als ihre letzte Wache begann, war die See fast leer von den schlängelnden Holzschuhen, nur einige Nachzügler kamen noch vorbei, klemmten sich unter den Horizont, und auf dem Feuerschiff sahen sie jetzt fast nur noch die weißen Eisenbahnfähren, die morgens und abends schäumend hinter den Inseln verschwanden, schwere Frachter und breitbordige Fischkutter, die gleichgültig an ihnen vorbeiliefen. An jenem diesigen Morgen war nichts in Sicht. Das Feuerschiff dümpelte träge an langer Ankerkette, die Strömung staute sich drängend am Rumpf, und ein grünes, schwefelgrünes Glimmen lag auf der See (F., S. 36f.).

Spannung wird auch dadurch hervorgerufen, dass ein Mensch an Bord ist, der eigentlich dort sein darf, und zwar der Sohn des Kapitäns – Fred. Der Vater

hatte keinen gefragt, hatte keine Erlaubnis eingeholt; als Kapitän hatte er den Jungen einfach mit rausgenommen zur letzten Wache, aus dem Krankenhaus weg, wo Fred mit einer Quecksilbervergiftung gelegen hatte. Freytag hatte den blassen, hochgewachsenen Jungen mit dem gehetzten Blick im Bett liegen sehen, und nachdem er auf dem Gang mit dem Arzt gesprochen hatte, war er zurückgekommen und hatte zu Fred gesagt: »Morgen kommst du mit raus auf Station«, und obwohl der Junge weder zurückwollte in die Baracke, wo er als Thermometerbläser arbeitete, noch auf Freytags Schiff, war er jetzt an Bord und auf Station (F., S. 38).

Man fragt sich, warum der Kapitän seinen Sohn mit an Bord nimmt. Hätte der Polizist Jepsen auf ähnliche Weise gehandelt? Bestimmt nicht. Er hätte seine Stellung riskiert und gegen seinen Wertekodex verstoßen. Freytags Handlungsweise resultiert dagegen aus anderen Gründen: erstens liegt ihm die Gesundheit seines Sohnes sehr am Herzen und zweitens möchte er die gespannten Beziehungen beseitigen, die zwischen ihnen beiden in den letzten Jahren bestanden. Die zwischenmenschlichen Kontakte sind ihm also viel wichtiger als der blinde Gehorsam. Diese Geisteshaltung des Kapitäns wird bald auf die Probe gestellt, denn es kommt zu einer unvorhergesehenen Situation, die das scheinbare Idyll stört: Fred erkennt durch das Fernglas ein treibendes Boot mit drei Schiffbrüchigen an Bord. Freytag ordnet an, das Rettungsboot auszusetzen und die Männer reinzuholen. Nachdem Zumpe, ein Mitglied der Feuerschiffsbesatzung, im kaputten Boot die Waffen entdeckt hat, sieht er es als seine Pflicht an, den Kapitän persönlich über diese Entdeckung zu informieren. Freytag erteilt Zumpe den Befehl, die Pistolen zurück zu bringen und nichts zu tun, was die Sicherheit an Bord gefährden könnte. Als Grund für diese Entscheidung nennt er die Sorge um das Leben der Besatzungsmitglieder und des eigenen Sohnes: „Ich will Ruhe haben auf der letzten Wache“, sagte Freytag. »Ruhe, ja. Und ich will, dass wir alle heil an Land zurückkommen, wenn das Schiff ein-

gezogen wird. Es soll keiner fehlen beim Einlaufen« (F., 63). Konsequenterweise verbietet Freytag seiner Mannschaft alles, was der Gesundheit und dem Leben der Menschen an Bord schaden könnte, und appelliert an Vernunft und Verantwortung. Er betrachtet es als seine Pflicht, die Mannschaftsmitglieder vor Gefahr zu schützen und Gewalt zu vermeiden. In diesem Moment glaubt er noch an den absoluten Gehorsam seiner Besatzung. Er denkt gar nicht daran und ahnt nicht, dass jemand etwas gegen seinen Willen tun könnte. Diese Haltung des Kapitäns ist umso verständlicher, weil sich die verdächtigen Männer bald als Gangster entpuppen und die Crew des Feuerschiffes terrorisieren. Sie fordern nämlich, dass das Feuerschiff seine Position verlässt und sie an Land bringt. Der Führer der Bande, Dr. Caspary, fordert unmissverständlich: „Sie werden den Anker einholen lassen, und Sie werden uns mit dem Feuerschiff hinüberbringen und unter der Küste absetzen. Wenn es Sie geniert, werden wir nachts fahren“ (F., S. 59). Es ist selbstverständlich, dass der Kapitän diese Forderung ablehnt. Als vernünftiger und verantwortungsbewusster Mensch und Schiffskommandant kann er die Folgen voraussehen, die mit dem Verlassen der Schiffposition verbunden sind:

Wissen Sie, was es bedeutet, wenn ein Feuerschiff seine Position verlässt? (...) Können Sie sich das vorstellen? (...) Wenn ein Feuerschiff seine Position verlässt, hört für die andern die Sicherheit auf. (...) Dies Schiff darf seinen Platz nicht verlassen, ohne dass es die Direktion erfährt. (...) Sie werden uns niemals zwingen, unsere Position zu verlassen, keinen von uns. (...) Wenn ein Schiff draußen untergeht, dann ist es ein einzelnes Unglück und gehört zu dem Preis, den die Seeleute zahlen müssen, aber wenn ein Feuerschiff von seinem Standort verschwindet, hört die Ordnung auf See auf (F., S. 59).

Hans Wagener vertritt die Auffassung, „Ordnung ist für Freytag der höchste Wert: Das Feuerschiff mit seiner Funktion des sicheren Leitens und Schützens anderer Schiffe ist Garant dieser Ordnung in seiner unverrückbaren Position“<sup>3</sup>. Für Dr. Caspary ist die Ordnung aber nur „der Triumph der Phantasielosen“ (F., S. 60) und es liegt ihm nicht viel daran, die Ordnung zu halten, weil er weiß, dass er daran scheitern kann. Die Meinungsunterschiede der beiden Gegenspieler zum Thema „Ordnung“ werden besonders deutlich im Gespräch über das Logbuch des Feuerschiffs. Dr. Caspary glaubt, „die Zeit eines Schiffes muss fürchterlich sein, wenn jeder Tag und jedes Ereignis so festgehalten werden: alles ist nachzuschlagen, keine Lücke, kein Geheimnis. Hier wird das Leben zu einer einzigen Buchhaltung“ (F., S. 68f.). Er bezeichnet das Logbuch als „die Fallen der Ordnung“ und fordert den Kapitän auf, über den Aufenthalt der Ganoven an Bord nichts zu schreiben. Freytag aber bleibt seinen Überzeugungen und seiner Grundverpflichtung treu:

Er schrieb alles auf, das, was er selbst gesehen und gehört hatte: seine Anordnungen notierte er, die Handlungen der Besatzung und das Verhalten der drei Schiffbrüchigen – vom ersten Tage an. Er glaubte, weder seine Vermutungen ausgelassen zu haben noch die entscheidenden Stellen der Gespräche, die er aus dem Gedächtnis zitierte, und nachdem er vier Seiten

<sup>3</sup> Wagener, Hans: Siegfried Lenz. München: Beck 1985 (vierte, erweiterte Auflage), S. 101.

über den ersten Tag geschrieben hatte, hatte er das Gefühl, dass dieser Tag noch nicht abgeschlossen war und dass immer noch etwas fehlte (F., S. 104).

Ebenso entschieden und von der Notwendigkeit der Pflichterfüllung überzeugt antwortet Freytag anschaulich auf die Anspielung Casparys, andere Schiffe ziehen vorbei und sind unterwegs zwischen den Häfen, während das Feuerschiff an den Grund gefesselt sei:

wenn wir nicht wären, dann hätten Sie hier einen gut beschickten Schiffsfriedhof, und überall in der Bucht würden die Spieren untergegangener Schiffe herausstehen wie Nägel aus einem Fakir-Brett. Die ganze Bucht wäre voll von Wracks, und draußen, wo die Minenfelder waren, würden sie nebeneinander oder sogar übereinander liegen. Die andern können nur unterwegs sein, weil wir an der Kette liegen und sie sich verlassen können auf unsere Kennung. Wo ein Feuerschiff liegt, ist etwas los (F., S. 53f.).

Ordnung ist für ihn also ein Oberbegriff, der indiskutabel ist. Wie das Schiff auf seiner Position bleibt, so verharret auch Freytag konsequent auf seiner Position, obwohl ihm der Pflichtfanatismus, der beispielsweise von Jens Ole Jepsen vertreten wird, fremd ist. Hagen Meyerhoff ist der Ansicht, „dass dem Kapitän das Beharren auf seiner Pflichttreue nicht leichtfällt“<sup>4</sup>. Freytag denkt über verschiedene Möglichkeiten der Lösung des Konflikts nach, aber auf Grund seiner Erfahrung und Verantwortung scheint ihm sein Konzept des Kampfes gegen die Gewalt ohne Gewaltanwendung die beste Methode zu sein.

Eine ganz andere Meinung haben die Mannschaftsmitglieder, die „keineswegs als homogenes Kollektivum im Sinne einer einheitlich handelnden Interessengruppe zu bewerten“<sup>5</sup> sind. Obwohl sie unterschiedliche Pflichtauffassungen vertreten, die mit der Pflichthaltung Freytags nicht vereinbar sind, kann man sie moralisch nicht niedriger bewerten<sup>6</sup>. Zu den ersten Meinungsverschiedenheiten kommt es, als Fred das treibende Boot der Gangster erkennt. Auf den Befehl, das Rettungsboot auszusetzen, reagiert Zumpe unwillig mit dem Hinweis, dass das Boot frisch gestrichen ist. Freytag dagegen sieht es als seine Pflicht, den Schiffbrüchigen Hilfe zu leisten. Auch später, als sie sich als Verbrecher entpuppen, bedauert Freytag seine Entscheidung nicht: „Ich würde sie noch einmal reinholen (...). Ich würde keinen auf See lassen, auch nicht, wenn ich weiß, wer es ist“ (F., S. 63). Zumpe, der die Waffen entdeckt, fühlt sich verpflichtet, über dieses Ereignis seinen Vorgesetzten zu benachrichtigen. Im Unterschied zu Freytag will er aber die Ganoven festnehmen und unschädlich machen. Er ist der erste, der die Befehle des Kapitäns ignoriert: er beschädigt das Boot der Banditen und greift einen der Verbrecher an, was aber nichts einbringt, weil sich die Banditen jetzt gezwungen sehen, das feuer-

<sup>4</sup> Meyerhoff, Hagen: Die Figur des Alten im Werk von Siegfried Lenz. Frankfurt am Main, Bern, Cirencester/UK: Lang 1979, S. 76.

<sup>5</sup> Nordbruch, Claus: Über die Pflicht. Eine Analyse des Werkes von Siegfried Lenz. Versuch über *ein* deutsches Phänomen. Hildesheim; Zürich; New York: Olms-Weidmann 1996 (Germanistische Texte und Studien; Bd. 53), S. 58.

<sup>6</sup> Vgl.: Ebenda, S. 58.

schiffseigene Rettungsboot für ihre Flucht zu fordern. Dies war aber schon, wie sich später erweist, von der Mannschaft absichtlich beschädigt worden. Das alles macht die Situation an Bord noch komplizierter, denn Caspary verlangt jetzt das Feuerschiff selbst. Von der Notwendigkeit der Festnahme der Ganoven sind auch Rethorn und Fred überzeugt. Sie sagen sogar, es sei ihre Pflicht, etwas gegen die Verbrecher zu tun, worauf Freytag unerwartet entgegnet: „Hör auf, (...) dies Wort kotzt mich an. Ich kann es nicht mehr hören, ohne dass ich Brechreiz bekomme“ (F., S. 63). Er weist auf die Gefahr hin, getötet zu werden, wenn man unvernünftig handelt: „Es ist nicht so leicht, sich mit einer Gewehrmündung zu unterhalten: Du kannst sie nicht überzeugen“ (F., S. 62). Die Warnungen des Kapitäns helfen aber nicht, die Besatzung umzustimmen und Zusammenstöße zwischen der Mannschaft und den Verbrechern zu verhindern: Caspary wird von Gombert niedergeschlagen und gefesselt, bald aber von seinen Kumpanen befreit. Beim Versuch der Befreiung des Chefs erschießt einer der Ganoven Zumpe. Der Tod Zumpes schreckt aber die Besatzung nicht ab. Obwohl Freytag an ihren Verstand und den Verzicht auf Gewalt appelliert, kommt es zu einer spontanen Aktion, in der Trittel, der Koch, in einer Affekthandlung einen Verbrecher ersticht. Er glaubt, durch diese Tat die anderen Mannschaftsmitglieder zur nächsten Aktion zu motivieren: „(...) auf einmal dachte ich an euch und glaubte, dass ihr es erwarten würdet von mir und dass ihr es auch tun würdet an meiner Stelle: Ihr hättet es doch getan, nicht wahr? (...) Du wirst mir doch helfen, ich habe es doch für euch getan, für dich und die andern und für Zumpe“ (F., S. 122f.). Claus Nordbruch kommentiert den Gewaltakt von Trittel folgendermaßen:

Zweifelsfrei legt der Erzähler an dieser Stelle die Lage eines Menschen dar, der in eine Zwickmühle geraten ist: Er hat sich unter Druck zwischen seinem eigenen Gewissen und den (unterstellten) Erwartungen seiner Umwelt zu entscheiden. Es handelt sich hier erstens um die Pflichterwartungen, die Dritte in eine Person setzen, und zweitens um die Vorstellungen, welche diese Person von den Erwartungen Dritter hat. Die Umstände, unter denen Trittel seine Tat beging, weisen darauf hin, dass es sich dabei weder um eine Überzeugungstat noch um einen Verzweiflungsakt im Sinne von Notwehr oder Bedrängnis gehandelt hat, sondern um eine Tat, von der er meinte, dass die anderen sie von ihm erwartet haben würden. Die dreimal bekräftigte Rechtfertigung, er habe es doch nur für die anderen Mannschaftsmitglieder getan, untermauert die Annahme, dass er die Bestätigung sucht, er habe den Rollenerwartungen, die vermeintlich an ihn gestellt worden seien, entsprochen<sup>7</sup>.

Auf eigene Faust möchte auch der Funker Philippi handeln, jedoch verzichtet er auf Anwendung von Gewalt. Er teilt dem Kapitän mit, dass die Direktion darüber unterrichtet sei, was an Bord geschehen sei. Er macht das selbst, weil er es für seine Pflicht hält. Damit versucht er sein Vorgehen zu rechtfertigen, obwohl er sich nicht völlig bewusst ist, welche Folgen seine Meldung haben kann, wie nämlich die Terroristen reagieren würden, wenn sie das kommende Boot mit Soldaten oder Polizisten sehen würden. Nach Nordbruch

---

<sup>7</sup> Ebenda, S. 68.

haben (...) die Mannschaftsmitglieder ein individuell ausgeprägtes Pflichtbewusstsein. Aus diesem heraus empfinden sie, für das Schiff und die eigene Sicherheit handeln zu müssen. Jedoch ist die Mannschaft gerade in dieser Beziehung nicht als homogen anzusehen. Die Mitglieder der Besatzung wollen ihr Ziel auf durchaus unterschiedliche Weise erreichen. Trotzdem sind sie alle konträr zur Haltung Freytags eingestellt und agieren auf Grund ihres Gewissens bzw. aus einer Notsituation heraus, in der sie glauben, Dritte würden von ihnen erwarten, dass irgendetwas getan werden müsse. Alle Besatzungsmitglieder sind durch ihr jeweils individuelles Pflichtbewusstsein motiviert. Es stellt sich primär nicht die Frage, ob etwas oder was genau getan werden muss, sondern die Frage, wie der einzelne in dem Extremkonflikt reagiert und versucht, mit der Situation fertig zu werden<sup>8</sup>.

Von großer Bedeutung für das Verständnis der Verhaltensweise des Kapitäns sind die gespannten Beziehungen zwischen ihm und seinem Sohn. Die skeptische Stellung Freds gegenüber seinem Vater resultiert nämlich aus einem Vorfall, der vor vielen Jahren in der Ägäis passiert ist. Noch als Kind hat Fred erfahren, dass sein Vater einen Kameraden im Stich gelassen hatte, als er noch ein eigenes Schiff auf der Lumpenlinie geführt hatte. Diese Geschichte kennt Fred nur vom Hörensagen und sie stützt sich nur auf Aussagen Dritter. Er bezichtigt den Vater der Feigheit und überträgt diese Haltung auch auf die Situation auf dem Feuerschiff. Auf diese Vorwürfe reagiert Freytag gelassen und ergänzt die Geschichte, die Fred von anderen Menschen gehört hatte, mit neuen Tatsachen. Die Ereignisse gewinnen dadurch eine neue Aussage, die Fred erst später zu verstehen scheint. Ein Faktum ist, dass Freytag wirklich ein Mitglied der Besatzung, Natzmer, im Stich gelassen hat. Freytags Schiff kreuzte damals mit Getreide an Bord zwischen den Inseln der Ägäis, um einen besseren Preis fürs Getreide abzuwarten, das im Hafen eines Hungergebietes gelöscht werden sollte. Nachdem die Mannschaft von der Reederei endlich Genehmigung erhielt, die Ladung zu löschen, wurde sie von Einheimischen angegriffen. Dabei wurde Natzmer gefesselt, gefoltert und höchstwahrscheinlich getötet, als er mit dem einheimischen Seemann noch an Bord abzurechnen hatte. Ein anderes Mannschaftsmitglied, Lubisch, versuchte noch, ihn zu retten, jedoch ist dieser Versuch gescheitert. Freytag, der auch dabei war, ordnete an, den Anker einzuholen und davonzufahren, zumal sein Schiff neue Order bekam. Fred glaubt, sein Vater habe Natzmer im Stich gelassen, weil er Angst vor den Gewehren der Einheimischen gehabt habe, worauf ihm Freytag antwortet: „Natzmer war nicht mehr zu helfen. Du kannst immer in eine Lage kommen, in der dir nichts zu tun bleibt als dies: Formulare auszufüllen und sie weiterzugeben, obwohl du genau weißt, dass du eben so viel erreichst, wenn du sie über Bord wirfst“ (F., S. 88). Der Sohn kann es nicht verstehen, dass dem Vater daran lag, seine verbleibende Crew heil nach Hause zurückzubringen und interpretiert dieses Verhalten des Vaters als eine Feigheit:

Du hast nichts riskiert und warst nie bereit, etwas zu riskieren. Ehe du etwas versuchst, erkundigst du dich nach den Garantien, und du würdest nie etwas gegen einen Verbrecher tun, bevor er dir sein Ehrenwort gegeben hat, dass ihm die Munition ausgegangen ist: dann erst kommt deine Stunde (F., S. 88).

---

<sup>8</sup> Ebenda, S. 64.

Freytag aber lehnt jede Form des Heldentums ab, zumal die „Gespräche“ mit Gewehrmündungen keine positive Lösung bringen:

Solange du glaubst, dass die einzige Möglichkeit eines unbewaffneten Mannes darin besteht, sich mit Gewehrmündungen einzulassen, halte ich nichts von dem, was du weißt. Ich werde dir etwas sagen, Junge: ich war nie ein Held, und ich möchte kein Märtyrer werden; denn beide sind mir immer verdächtig gewesen: sie starben zu einfach, sie waren auch im Tod ihrer Sache noch sicher – zu sicher, glaube ich, und das ist keine Lösung. Ich habe Männer gekannt, die starben, um damit etwas zu entscheiden: sie haben nichts entschieden, sie ließen alles zurück. Ihr Tod hat ihnen selbst geholfen, aber keinem anderen. Wer keine Waffen hat und keine Gewalt, hat immer noch mehr Möglichkeiten, und manchmal glaube ich, dass hinter diesem Wunsch, sich um jeden Preis den Gewehrmündungen anzubieten, der schlimmste Egoismus steckt (F., S. 88).

Diese in die Erzählung eingeflochtene Binnenhandlung hat den Charakter einer Parabel. Die Motivationen der Besatzungen sind sowohl in der Ägäis als auch auf dem Feuerschiff sehr ähnlich: In beiden Fällen wollen sie gegen die Gewalt auf dieselbe Weise kämpfen, indem sie oft unüberlegt und voreilig handeln.

Zu einem Umbruch kommt es am Abend, an dem die Frist, die Doktor Caspary dem Kapitän gesetzt hatte, abläuft und als allen klar geworden ist, dass man wegen des Funkspruchs Philippis ein Polizeiboot schicken wird. Man muss noch erwähnen, dass der Ganovenchef vorher versucht hatte, Freytag zu bestechen, um ihn zur Änderung seiner Haltung zu bewegen. Die Unbestechlichkeit des Kapitäns brachte Caspary aber nicht davon ab, für das Bestechungsgeld einen anderen Seemann für seine Idee zu gewinnen. Einige Tatsachen zeugen davon, dass Rethorn eben die Rolle des biblischen Judas spielte und andere Besatzungsmitglieder gegen Freytag aufwiegelte. Auf Befehl Casparys soll jetzt der Anker gelichtet werden. Kapitän Freytag steht nun einer Gruppe gegenüber, zu der sowohl seine Mannschaft als auch die Verbrecher gehören. Erstaunt fragt er seine Leute: „Warum seid ihr alle nicht auf Station, wo ihr hingehört?“ (F., S. 136) und fordert sie auf, ihren Pflichten nachzugehen. Da sich keiner rührt, geht er zum Spill, stellt sich mit dem Rücken vor den Spillkopf und will ihn gegen jeden verteidigen. Verzweifelt ruft er: „Dann versucht’s nur, (...) kommt her und versucht, den Anker raufzuholen. Los, wer von euch will es zuerst probieren?“ (F., S. 137). In diesem Moment appelliert Rethorn an Freytags Vernunft und befiehlt ihm, aufzugeben. Er erinnert ihn an seine eigenen Worte, dass man das Leben der Mannschaft schützen soll: „Denk daran, was du uns gesagt hast: es soll niemand fehlen an Bord, wenn wir einlaufen. (...) Ich halte mich daran, was du uns vorher gepredigt hast“ (F., S. 139). Als Rethorn beginnt, den Anker zu lichten, zeigt jetzt Freytag seine Entschlossenheit und geht auf den die Maschinenpistole haltenden Gangster Eddie zu. Nordbruch vertritt die Auffassung, „dieser erregte Auftritt ist nicht mißzuverstehen: Es handelt sich hier nicht um eine uneinsichtige Aktion oder um ein blindes, die Lage verkennendes Auftreten oder gar um eine zur Schau gestellte ‚Heldenpose‘. Kapitän Freytag tritt als ein Mensch auf, der bereit ist, etwas einmal als richtig Erkanntes konsequent zu

verteidigen<sup>9</sup>. Als der Schuss fällt, beginnen die anderen Mannschaftsmitglieder instinktiv zu handeln: Fred ersticht mit einem Marlspieker den Mörder, die anderen überwältigen Caspary und nehmen ihn gefangen. Edgar Neis sieht in der Gestalt des Kapitäns, „der weder ein Held noch ein Märtyrer sein wollte, (...) das Opfer, das gebracht werden musste, damit die »Ordnung auf See« bestehen bleibt“<sup>10</sup>. Ordnung hat hier eine besondere Bedeutung: der schwer verwundete Kapitän fragt seinen Sohn, ob alles in Ordnung sei. Der Junge antwortet kurz: „Alles“. Alles ist in die Ordnung zurückgeführt: die Situation an Bord, die Sicherheit auf See und wahrscheinlich die gestörte Beziehung zwischen Vater und Sohn.

Wie oben schon erwähnt, sind alle Besatzungsmitglieder unterschiedlich motiviert. Sie wissen, dass man gegen die Bedrohung an Bord auftreten muss, was sie für ihre Pflicht halten. Sie nehmen aber die Folgen einer unüberlegten Handlung nicht ernst. Freytag dagegen „fasst seine Pflicht nicht als eine fremde, ihm von anonymen oder autoritären Mächten aufgezwungene Aufgabe auf, die es mit blindem Gehorsam zu erfüllen gilt. Ihm ist die Pflicht Teil seiner selbst, die in ausgesprochenem Verantwortungsbewusstsein begründet liegt“<sup>11</sup>. Da er genau nach seinem individuellen Pflichtverständnis handelt, damit die Ordnung und die Sicherheit an Bord und auf See gewährleistet werden, erscheint er als eine glaubwürdige Person. Hans Wagener sieht in Freytags Pflichtaufassung die Widerspiegelung von dem Lenzschen Verantwortungsgefühl: „Individuelle Verantwortung, Abwägen der Chancen, Einsatz der ganzen Person, aber nur im Ernstfall, gegen unüberlegtes Handeln um jeden Preis: das ist seine Lebensphilosophie, und Freytag dürfte damit Lenz' Sprachrohr sein“<sup>12</sup>.

## Bibliographie

- Lenz, Siegfried: Das Feuerschiff; in: Die Erzählungen 1959–1964, München: DTV 1986.
- Meyerhoff, Hagen: Die Figur des Alten im Werk von Siegfried Lenz. Frankfurt am Main, Bern, Cirencester/UK: Lang 1979.
- Neis, Edgar: Erläuterungen zu Siegfried Lenz, Erzählungen. Hollfeld 1991 (6. Auflage).
- Nordbruch, Claus: Über die Pflicht. Eine Analyse des Werkes von Siegfried Lenz. Versuch über ein deutsches Phänomen. Hildesheim; Zürich; New York: Olms-Weidmann 1996 (Germanistische Texte und Studien; Bd. 53).
- Sznurkowski, Przemysław: Kategorischer Imperativ von Immanuel Kant als Auslegung des Begriffs „Pflicht“. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, seria: *Studia Neofilologiczne*, z. V, Częstochowa 2006.

<sup>9</sup> Ebenda, S. 74.

<sup>10</sup> Neis, Edgar: Erläuterungen zu Siegfried Lenz, Erzählungen. Hollfeld 1991 (6. Auflage), S. 20.

<sup>11</sup> Nordbruch, Claus: Über die Pflicht. Eine Analyse des Werkes von Siegfried Lenz, S. 82.

<sup>12</sup> Wagner, Hans: Siegfried Lenz, S. 101.

Sznurkowski, Przemysław: *Pflichterfüllung und Menschlichkeit – Zur moralischen Problematik in der Erzählung „Ein Kriegsende“ von Siegfried Lenz*. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, seria: Germanistische Texte, z. IV., Częstochowa 2007.

Wagener, Hans: *Siegfried Lenz*. München: Beck 1985 (vierte, erweiterte Auflage).



Lidia BURAKOWSKA-OGIŃSKA

Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi

## MAPA POLSKIEJ DUSZY W KREACJACH ESEISTYCZNYCH GÜNTERA GRASSA I HORSTA BIENKA

### Streszczenie

Das vorliegende Studium ist eine empirische Untersuchung des Polenbildes in der Wahrnehmung von Günter Grass und Horst Bienek. Das Ziel war die umfassende Synthese und Charakterisierung essayistischer und publizistischer Sichtweisen auf das Problem des polnischen Gemüts. Eine nähere Betrachtung der Determinanten der persönlichen Entwicklung (dh. individuellen Lebensgangs und charakterologischer Struktur) erwies ein spezifisches, personalisiertes Perzeptionsmodell vom Polentum. Demnach präsentiert jeder Schriftsteller einen Sonderfall, obwohl beide das ähnlich schmerzhaftes Schicksal des Heimatverlustes teilen. Zugleich beweisen sie eine flexible, facettenreiche und subjektiv gefärbte Betrachtung des Nationbegriffs.

Pytanie: kim i jacy jesteśmy? – stanowi podstawę autodefinicji każdego narodu. Próby określenia genotypu charakterologicznego oraz realiów socjokulturowych w dużym stopniu mają jednak charakter refleksji subiektywnych. Introspekcja odsłania bowiem tylko jeden wąski wycinek rzeczywistości, który jest dostępny indywidualnemu doświadczeniu, determinowanemu w dużej mierze przez ogół wyobrażeń zbiorowych. Spojrzenie z dystansu (fizyczno-przestrzennego, kulturowego, czy nawet językowego) może stanowić jeden z elementów do odnowy autokreacji czy budowy wyobrażeń osobistych Polaków. Tym samym jest ono pomocne w zneutralizowaniu rodzimych tradycji, sposobów autokreacji. W idealnym przypadku skonstruowany jest on przez ludzi pogranicza, rozerwanych między dwoma kulturami, którzy poprzez dogłębną znajomość dwóch lub więcej narodów wyposażeni są w niezbędny aparat pogładowy. W przypadku Güntera Grassa i Horsta Bienka w młodości zawiązało się szczególne powinowactwo duchowe z Polską. Mimo, że w ostatecznym rozrachunku nie wytrzymało konfrontacji z pierwiastkiem niemieckim, stanowi ono kluczowe źródło ich aktywności społecznej i twórczej. Wylaniający się z kart ich eseistyki i publicystyki wizerunek Polaków nie stanowi w żadnym

razie abstractum; wsparty życzliwą krytyką, znajomością psychologii i realiów środkowoeuropejskich uchodzić może za dostatecznie miarodajny pomiar fenomenu „polskości”. Dojrzewanie na pograniczu kulturowym, poblizie etnosu słowiańskiego, jak również następstwa drugiej wojny światowej związały ich los z biografią sąsiedniego narodu. Fakty te utworzyły jednocześnie klamrę spinającą ich pogłębienie oraz postawę polonofilską. Z drugiej strony determinanty rozwoju osobistego tj. pochodzenie społeczne, zaszczepiony w dzieciństwie system aksjologiczny, odrębne doświadczenia biograficzne, rdzeń charakterologiczny i aktywność zawodowa wytworzyły specyficzny, spersonalizowany model odbioru rzeczywistości. Każdy autor stanowi bowiem przypadek odosobniony, mimo że łączy ich doświadczenie utraty ojczyzny. Diametralnie odmienne drogi życiowe mają niebanalny wpływ na zakreślone opinie, jak również na ton prowadzonych adnotacji. Przekazywane przez pisarzy treści odzwierciedlają zatem ich wyobrażenia i światopogląd, ale stanowią również dowód na umowny i niejednoznaczny charakter genotypu narodowego. Prześledźmy zatem „malowane” przez nich portrety Polaków.

## Polacy – pasjonujący i uciążliwi

W konstruowaniu portretu zbiorowego Polaków Grass koncentruje się na stwierdzeniach natury społecznej i politycznej, ale również opiera się na wiedzy dotyczącej historii kraju, podpartej siłą empatii. Jest w tym jednak również obecny obiektywny dystans i życzliwy krytycyzm. Sam Grass zwykł zresztą mawiać, że z Polakami łączy go „namiętny stosunek, serdeczny, ale zarazem przesycony także krytyką”<sup>1</sup>. Ten na polu schizofreniczny punkt widzenia kulminuje w sobie podziw i fascynację przy jednoczesnej świadomości istnienia balastu pewnych niedoskonałości i mankamentów. W sieci mentalnych i osobowościowych parametrów narodu autor uwydatnia często skłonność do popadania w skrajności, na przemian regulowane przez płonną aktywność i opieszale pasywizm. W jego przekonaniu najnowsza historia Polski obnażyła właśnie taki fragment charakteru tutejszych ludzi. Wrzenie obywatelskie lat osiemdziesiątych zestawione z apatycznymi politycznie<sup>2</sup> latami posttransformacyjnymi dały temu wyraz. Dla pisarza – nieustępliwego obserwatora sceny politycznej oraz mecenasa aktywności społecznej jest to jednocześnie symptom niebezpiecznej prawidłowości: względna stabilizacja wpycha Polaków w stan hibernacji, usypiając ich czujność i tępiąc zdolność reakcji obronnych. Solidną podstawą pod okazjonalne manifestowanie patriotycznej wyobraźni stała się niewątpliwie historia tego kraju, do której notabene Polacy mają w przekonaniu

<sup>1</sup> Wir beide, Deutsche und Polen, können von den Tschechien lernen. Gespräch mit Günter Grass. W: Dialog nr 5/1990, S. 26

<sup>2</sup> Chodzi o postępującą atrofie zaangażowania obywatelskiego w sprawy polityki kraju. Günter Grass bacznie obserwował nastroje społeczne w obliczu nowej sytuacji politycznej (po 1989 roku), zauważając przy tym niepokojące objawy erozji oddolnych inicjatyw obywatelskich.

pisarza niebywały stosunek. To mieszanina megalomanii i przewrażliwionych kompleksów, przesadnego asekuranctwa i irracjonalizmu, namiętności i głupoty. Autor krytykuje przede wszystkim skłonność do kreowania sztucznych bohaterów narodowych<sup>3</sup>, ale z drugiej strony dostrzega także przejawy pewnej dojrzałości. W latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych na łamach prasy zaczęły się pojawiać jego entuzjastyczne wypowiedzi na temat dzieła obudowy ze zniszczeń wojennych<sup>4</sup>. Pisarz postrzegał misterną rekonstrukcję jako wyraz szacunku wobec krajobrazu kulturowego, ale w kontekście trudnej sytuacji ekonomicznej podkreślał również irracjonalizm tego przedsięwzięcia. Ten niespotykany potencjał społeczno-kulturowy stanowi jego zdaniem jeden z kluczy do tożsamości tego narodu<sup>5</sup>.

Jakkolwiek polska tożsamość historyczna jest w swoim charakterze raczej spójna, tak w kwestii charakteru narodowego Polacy tworzą barwną paletę indywidualistów. Ów indywidualizm ujawnia się przede wszystkim w trudnych, przełomowych momentach. Z jednej strony ich historia naszpikowana jest gwałtownymi acz chwilowymi porywami solidarności, z drugiej strony identyfikuje ich niewiarygodna bezkompromisowość i niesubordynacja. Zdaniem Grassa tak skomplikowany charakter jest wytworem konkretnych układów historycznych, balansujących pomiędzy pełnym idealizmem i smutną rzeczywistością<sup>6</sup>, między myślą integracyjną a długotrwałym podziałem. Jednocześnie ten dwuwymiarowy konstrukt osobowościowy lokuje naród w zupełnie innych kategoriach niż w przypadku narodów zachodnich. Przez wiele lat Polacy pochłonięci żądzą wolności stali niejako na drugim biegunie w stosunku do większości państw europejskich. Był w tym zawsze niepohamowany opór, mierzony często siłą improwizacji, nieograniczona pomysłowość w jego realizacji, a przy tym nieoceniona moc kultury w rozwoju i podtrzymywaniu ducha narodowego. Właśnie ze względu na indywidualistyczny charakter społeczeństwa jego historia obfituje w rozmaite sprzysiężenia i akty oporu wobec totalitarnej władzy. Wieloletnie zniewolenie (zaborcze i totalitarne) wykształciło w nich zatem nieugiętą wolę przetrwania, uzależnioną niejako od skali ucisku zewnętrznego. Nie dziwi zatem fakt, że na początku lat dziewięćdziesiątych Grassa interesowało: na co przelo-

<sup>3</sup> Grass wychodzi naprzeciw polskim mitom narodowym, tak skrzętnie pielęgnowanym przez kolejne pokolenia Polaków. Poddający w wątpliwość wiarygodność źródeł historycznych pisarz władców polskich (również niemieckich) nazywa barbarzyńcami. Na ich zlecenie powstawały właśnie często takie opracowania – mitogenne źródła narodowych ambicji. Zob. Nauczyłem się żyć bez nadziei i wiary. Rozmowa z Günterem Grassem. W: *Literatura na świecie* 9 (134)/1982, s. 373; Grass, Hegel, Syzyf. W: Janion, Maria (wyd.): *Günter Grass i polski Pan Kichot*, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 1999, s. 19.

<sup>4</sup> Zob. m.in. Wywiad z autorem „Błaszanego bębenka”. W: *Odra* 27/ 1960, s. 6; O Gdańsku, historii i literaturze. W: *Pomerania* 5/1975, s. 11; *Wir beide, Deutsche und Polen*, S. 26; Karol Sauerland. Wywiad z Günterem Grassem. W: *Literatura na świecie* nr 3 (59)/1976, s. 170; *Die Klampfen nehme ich in Kauf*. W: Neuhaus, Volker: *Günter Grass. Gespräche*. Werkausgabe in zehn Bänden. Bd. IX. Essays, Reden, Briefe, Kommentare. Luchterhand Essay, Darmstadt – Neuwied 1987, S. 284.

<sup>5</sup> Zob. *Wir beide, Deutsche und Polen*, S. 26.

<sup>6</sup> Por. *Magnificencjo, Panie i Panowie!* W: *Gazeta Wyborcza* nr 231, 2–3.10.1999, s. 6.

ży się ta mieszanina wyobraźni i żywiołowości w ustabilizowanej politycznie sytuacji. Upadek systemu wystawił społeczeństwo na wielką próbę. Nowa sytuacja polityczna oznaczała zderzenie odmiennych systemów wartości, poddanych podczas kilkudziesięcioletniej „blokady mentalno-politycznej” zupełnie innym czynnikom zewnętrznym. Według pisarza wyzwaniem dla Polaków był zainicjowany w 1989 roku okres stabilizacji politycznej. Historia determinowana wieloletnim brakiem państwowości, kolejnymi rozbiorami, doświadczeniami wojny i radzieckiej dominacji nauczyła ich przede wszystkim idealizmu z częściowym uszczerbkiem wszechstronnego myślenia wspólnotowego. Okres utraty państwowości i dominanta obcej formy rządów stworzyły u nich podstawy pod rozrost koncepcji ideowych, przez które wyrażać oni mogli swój charakter narodowy. Całkowita niezależność polityczna przyniosła natomiast konieczność rewizji świadomości oraz właściwej odbudowy zdolności samodecydowania. Drugim aspektem, na którym Grass skoncentrował swoją uwagę, była konfrontacja społeczeństwa z pokusami natury ekonomicznej, czającymi się do tej pory za żelazną kurtyną<sup>7</sup>.

Autor szybko zaczął dostrzegać negatywne efekty zmian politycznych: uśpienie instynktu samozachowawczego i letarg polityczno-społeczny. Dziesięć lat po chóralnym zrzuceniu sowieckiego jarzma załazek właściwie pojętej demokracji pogrążył się w sieci jednostkowych interesów. Swoboda polityczna wywołała w społeczeństwie reakcje wegetatywne, a po dawnych odruchach zaangażowania ślad zaniknął. Nie tak wygląda istota społeczeństwa obywatelskiego, twierdził<sup>8</sup>. Rozczarowany takim stanem rzeczy Grass wciąż powracał do burzliwych wydarzeń lat osiemdziesiątych, które niosły eksplozję postaw obywatelskich i zbiorowej aktywności. Społeczeństwo polskie z tamtego okresu było dla niego zawsze ucieleśnieniem walki o prawo do współdecydowania, ale realizowało również tak upragnioną przez autora konfrontację społeczeństwa z warstwą polityczną. Niestety każde kolejne wybory w wolnym państwie napawały go coraz większym pesymizmem i były w jego mniemaniu „świadectwem demokratycznego ubóstwa”<sup>9</sup>. Polacy od początku dekadę lat dziewięćdziesiątych cierpią zatem na stagnację mentalną i regres świadomości politycznej. Paradoksalnie zatem poziom jednostkowej świadomości i siła inicjatywy decyzyjnej są w narodzie indywidualistów na zaskakująco niskim poziomie. Społeczeństwo doby posttransformacyjnej charakteryzuje zatem ograniczone poczucie podmiotowości i aktywności obywatelskiej, które idą w parze z silnie zakorzenionym myśleniem centralistycznym<sup>10</sup>.

Natomiast niezwykle pochlebnie pisarz wypowiada się na temat sposobu bycia Polaków, na który składają się niezwykle swojskie i bezpretensjonalne relacje we

<sup>7</sup> Por. *Magnificencjo, Panie i Panowie!*, s. 6.

<sup>8</sup> Por. *Włóż palec do rany*. W: *Gazeta Wyborcza* nr 237, 9.10.1999, s. 10.

<sup>9</sup> *Wojna, moja wina*. Rozmowa z Günterem Grassem. W: *Gazeta Wyborcza* nr 234, 6.10.2007, s. 16.

<sup>10</sup> Zob. *Włóż palec do rany*, s. 10; *Gespräche: Nachdenken über Deutschland*. Stefan Heym und Günter Grass im Gespräch befragt von Karel Hemmerichs. 22.11.1984. W: Heym, Stephan: *Einmischung. Gespräche, Reden, Essays*. Bertelsmann, München 1990.

wzajemnym obcowaniu<sup>11</sup>. Duszę tego narodu przesyca silna dawka ironii, również autoironii<sup>12</sup> – tak podziwianych przez autora odcieni postawy życiowej<sup>13</sup>. Ta ostatnia w nadmiernych ilościach oscyluje czasami w kierunku samoumartwienia i masochizmu<sup>14</sup>, które znajdują wyraz nie tylko w narodowej martyrologii historycznej, ale także towarzyszą Polakom na co dzień. Przeżywają oni zatem na przemian chwile uniesień i egzaltacji, doprawione potężną dawką ironicznego i błyskotliwego humoru, za którego fasadą kryją się jednak kompleksy narodowe i poczucie niższości względem obywateli państw zachodnich.

Ciekawe podejście pisarz prezentuje wobec fenomenu polskiej religijności. Jego zdaniem naród ten rozwinął specyficzną odmianę katolicyzmu, któremu historia nadała zasadniczy sznyt. Grass wspomina głównie wieloletnie doświadczenie zniewolenia Polaków i, co wyjątkowe, samego Kościoła<sup>15</sup>. Osobliwe uwarunkowania polityczne i rola, która w ich wyniku przypadła tej instytucji, zdecydowały nie tylko o umocnieniu jej pozycji w strukturze i tożsamości społecznej, ale rozwinęły w narodzie silne przywiązanie do treści religijnych. Przełomowym momentem był w tej kwestii okres transformacji ustrojowej, który w opinii pisarza oznaczał nie tylko konieczność określenia nowej pozycji Kościoła w Polsce, ale również nowe wyzwania wobec społecznej akceptacji tych nieodzownych zmian.

Jakkolwiek zespolenie katolicyzmu z narodem odbyło się na drodze zawirowań dziejowych, tak cała jego obrzędowość prowadzi prostą linią do czasów przedchrześcijańskich i zdominowana jest przez relikty prastarych kultów. Grass wymienia szereg elementów, które świadczą o przywiązaniu i zakorzenieniu we wczesnych wierzeniach pogańskich. Są wśród nich przede wszystkim: „potężna cześć oddawana Maryi, kult świętych, liczne kultury uboczne, cała obrazkowość, przemienienie i komunia, przestoczenie chleba i wina w ciało i krew, mistyka w katolicyzmie”<sup>16</sup>. Obecny w polskiej mentalności pierwotny pierwiastek rytualno-teatralny jest nie tylko źródłem fascynacji pisarza, ale stanowi w jego mniemaniu kwintesencję – prastancję tego systemu wiary. Jest on również integralnym elementem procesu

<sup>11</sup> Zob. O Gdańsku, historii i literaturze z Günterem Grassem rozmawia Jan Koprowski. W: *Literatura* 18.09.1975, s. 13.

<sup>12</sup> Zob. *Humor, Polacy, szanse w życiu i literaturze*. W: *Tygodnik Kulturalny* 2/1989, s. 10; O Gdańsku, historii, s. 13; *Jestem niemilczącym świadkiem*. W: Ciemiński, Ryszard: *Kaszubski werblista. Rzec o Günterze Grassie*. Tower Press, Gdańsk 1999, s. 227.

<sup>13</sup> Zob. Szaruga, Leszek: *Wygnańcy Tomasz Mann i Günter Grass wobec faszyzmu*. W: Janion Maria (wyd.): *Günter Grass i polski Pan Kichot*, s. 211.

<sup>14</sup> Por. *Tamże*, s. 10.

<sup>15</sup> Zob. Grass, Günter: *Einsicht ist nicht immer gerade eine christliche Tugend gewesen*. W: Neuhäus, Volker (Hg.): *Günter Grass. Gespräche. Werkausgabe in zehn Bänden. Band X. Luchterhand Essay, Darmstadt – Neuwied 1987*, S. 298. Tłumaczenie własne.

<sup>16</sup> Nicole Casanova – Günter Grass. *Dlaczego urodził się Grass?* W: *Urodzony w Gdańsku Günter Grass. Alternatywy* 1/1984, s. 24. Zob. również: *Günter Grass über seine Werke*. W: Uhlig, Gudrun: *Autor, Werk und Kritik. Heinrich Böll, Günter Grass, Uwe Johnson. Inhaltsangaben, Kritiken und Textproben für den Literaturunterricht. Band I*. Max Hueber Verlag, München 1974, S. 93.

rozwojowego i osobowości pisarza<sup>17</sup>, którego dzieciństwo upływało właśnie w „misticzno-swojskiej aurze katolickiego filisterstwa”<sup>18</sup>. Jako przeciwnik kościoła przybranego w garnitur urzędowy dostrzega jednak koloryt i wartości estetyczne tej formy duchowego doświadczenia<sup>19</sup>. Pielęgnowany przez Polaków wybujały kontekst obrzędowy, podszyty elementami dawnych wierzeń, przypomina mu nieco kulturę chrześcijańską rozwiniętą w krajach łacińskich<sup>20</sup>. Zdaniem pisarza ten namacalny, fizyczny ślad duchowości (jako przeciwieństwo do abstrakcyjnego bytu boskiego) jest wymiernym potwierdzeniem i uzasadnieniem silnej pobożności ludowej<sup>21</sup>. Obok doświadczenia historycznego adoracja Matki Boskiej stanowi zatem solidny czynnik procesu utożsamiania przynależności wyznaniowej z narodową, a tym samym tłumaczy rozkwit katolicyzmu i fenomen zbiorowej ekstazy religijnej.

O ile teatralna oprawa polskiej religijności budzi u autora całkiem pozytywne reakcje, o tyle już wszelkie przejawy fanatyzmu i wsteczności, motywowanego przesadnym tradycjonalizmem, spotykają się z jego ciętą krytyką<sup>22</sup>. Z ironią komentuje na przykład ogromne poruszenie w Polsce w reakcji na jego krytykę osoby Jana Pawła II. Odkurzone argumenty narodowe i wyniosłe hasła stają się tłem kontrowersji, jakie miały miejsce przy okazji nadania mu tytułu doktora honoris causa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza<sup>23</sup>. W przekonaniu Grassa każda sfera działalności ludzkiej jakiegokolwiek rangi (zarówno świecka, jak i sakralna) podlegać powinna nieustannej rewizji. W latach osiemdziesiątych niejednokrotnie wytykał Stolicy Apostolskiej jednostronną politykę własnej wygody, która potępiała reżim sowiecki

<sup>17</sup> Zob. Neuhaus, Volker: *Das christliche Erbe bei Günter Grass*. W: Arnold, Heinz Ludwig (Hg.): *Text + Kritik. Zeitschrift für Literatur*. Heft 1., IX/1997, S. 110.

<sup>18</sup> Vormweg, Heinrich: *Günter Grass*. Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 2000, s. 71. Zob. również: Jürigs, Michael, *Günter Grass. Eine deutsche Biografie*. Goldmann, München 2007, s. 25; Neuhaus, Volker: *Das christliche Erbe*, S. 110.

<sup>19</sup> *Wir alle sind Kinder der Aufklärung*. Interview von W. Famler und G. Kaindlstorfer. W: *Wespennest* nr 100/1996. Pisarz mówi również o niezwykłym wyzwaniu moralno-etycznym, jakie nauki chrześcijańskie nakładają na wierzących. Są w nich zawarte bardzo rygorystyczne zasady, które stanowią przeciążenie względem możliwości człowieka.

<sup>20</sup> Zob. Grass, Günter: *Einsicht ist nicht immer gerade*, S. 297. Autor pisze o fenomenie polskiego nurtu maryjnego, którego podobną formę zauważa we Włoszech.

<sup>21</sup> Grass, Günter, *Einsicht ist nicht immer gerade*, S. 297.

<sup>22</sup> Por. Nicole Casanova – Günter Grass, S. 24.

<sup>23</sup> Por. *Wir beide, Deutsche und Polen*, S. 27. W marcu 1990 roku Günter Grass został odznaczony tytułem doktora honoris causa Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Decyzji towarzyszyły fale emocji oraz pełne kontrowersji debaty, których zarzewiem stały się pisma wystosowane do Wysokiego Senatu przez organizacje studenckie: Związek Akademicki „Młoda Polska” i Zjednoczenie Chrześcijańsko-Narodowe. Koło Akademickie. W oparciu o fałszywą i mylną argumentację autorzy dokumentów stanowczo sprzeciwiali się planom akademickim. Szerzej piszą o tym min. Ryszard Ciemiński i Norbert Honsza. Zob.: Ciemiński, Ryszard: *Kaszubski werblista*, s. 156 i n.; Honsza, Norbert: *Günter Grass szaman literatury niemieckiej. Biografia*. Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych, Łódź 2008, s. 93 i n.

przy jednoczesnej legitymizacji polityki imperialnej rządu Reagana<sup>24</sup>. Była w tym stwierdzeniu chęć obiektywnego spojrzenia na niebezpieczeństwa tkwiące w dążeniach imperialistycznych i ich spolityzowanej kategoryzacji oraz awersja wobec przejawów indyferentyzmu moralnego. Nie można natomiast posądzać pisarza o świadome obrażanie uczuć narodowych i religijnych Polaków, choć taki pogląd w tej sprawie pokutuje do dnia dzisiejszego<sup>25</sup>.

### Słowiańska melodia i fatum historii

Horst Bienek w rozważaniach nad charakterem genotypu polskiego wychodzi od ogólnych koncepcji antropologicznych. Kreśli szczegółowy modelowy profil słowiańskiej duszy<sup>26</sup>, której czołowymi atrybutami jest uwikłanie w ludową obrzędowość, podszytą specyficznym rodzajem melancholii. Takie komponenty po-brzmiewają też we wszystkich tekstach pisarza. Słowianie stanowią niejako ostoję tradycyjnych wartości, z których najważniejsze to miłość i przywiązanie do rodzinnej ziemi. Tutejsi ludzie zakorzenieni są w tradycji i określonej przestrzeni, bez których kultywowanie wartości stałoby się niemożliwe. Autor wyposażony we wschodnioeuropejski atrybut mentalny, który z czasem skonfrontowany zostaje z oświeconym i pragmatycznym wzorcem zachodnim, dostrzega jego osobliwy i niepowtarzalny w skali reszty Europy charakter. W wywiadzie udzielonym Adamowi Krzemińskiemu stwierdza jednoznacznie: „zarówno Polacy jak i Rosjanie wiedzą, co mam na myśli, używając określenia dusza”<sup>27</sup>. Jest ona nieodłącznym składnikiem osobowości ludzi, wyrastających na wschodzie Europy. Naznacza psychikę niczym stygmat mentalny – ogniwo podświadomego pokrewieństwa o rodowodzie słowiańskim. Ta specyficzna więź jest czymś niedostępnym dla przedstawicieli społeczności spoza tego konkretnego kręgu kulturowo-duchowego. Bienek nie ukrywa, że jest to źródłem jego natchnienia, korzeniem fascynacji literaturą środkowoeuropejską i głębokich przyjaźni z pisarzami pochodzącymi z tej części Starego Kontynentu.

<sup>24</sup> Grass, Günter: *Im Hinterhof. Bericht über eine Reise nach Nicaragua*. W: Neuhaus V. (Hg.): *Werkausgabe Band XVI. Essays und Reden. III 1980 – 1997*. Steidl Verlag, Göttingen 1997, s. 47–48; *West-östliches Höllengelächter*. W: Tamże, s. 175; *Einsicht ist nicht immer gerade*, s. 303. Krytyka papieża Jana Pawła II pojawia się przede wszystkim w kontekście sytuacji politycznej w Nikaragui. Była ona znaczącym przykładem inwazyjnej polityki Stanów Zjednoczonych, prowadzonej w imię ochrony przed totalitaryzmem. Pisarz porównuje przy tym polskich działaczy „Solidarności” do lewicowego ruchu sandinowskiego.

<sup>25</sup> Zob. *Die Geschichte ist wieder Ballast. Gespräch mit Donald Tusk*. W: *FAZ* 10.12.2007, s. 6.

<sup>26</sup> Bienek ma na myśli specyficzny korelat elementów duchowych, które w zasadniczy sposób odróżniają Słowian od reszty Europy. Ta trudna do sprecyzowania mieszanina duchowo-emocjonalna jest pojęta tylko przez tutejszych ludzi.

<sup>27</sup> *Nur mit dem Kopf im Westen. Ein Gespräch mit dem aus Schlesien stammenden Schriftsteller Horst Bienek von Adam Krzemiński*. W: *Frankfurter Rundschau*, 30.01.1988. Tłumaczenie własne.

Według niego drogi duchowe Wschodu i Zachodu wypływają z zupełnie innych źródeł, wynikają one z odmiennych doświadczeń i podążają w zupełnie innych kierunkach. Nieprawdopodobne, jaki wpływ może mieć na rozwój duchowości zwykła topografia i jej elementy:

Odra i Wisła kształtują duszę w inny sposób niż Ren czy Rodan. Zapach jaśminu czyni ludzi innymi, niż czyni to zapach żywopłotu z głogu. Polyskujące lasy brzoźowe kształtują człowieka inaczej niż ciemne lasy jodłowe. (...) Dzieciństwo wśród bajek o Liczyrzepie i Utopilcu (słowiańskim duchu wodnym i górskim) tworzy inne mity i lęki, niż dzieciństwo z opowiadaniem o Kannitverstanie albo krzewie jałowca<sup>28</sup>.

Na kartach twórczości pisarza można odnaleźć liczne korelaty osobowościowe, charakterologiczne i temperamentalne, będące jednocześnie składnikami tutejszej duchowości. Pisze on między innymi o bezgranicznej emocjonalności, skłonności do egzaltacji, serdeczności i prostolinijności, prymacie serca nad rozsądkiem, tendencji do popadania w rozpacz i melancholię, pogardzie dla pragmatyzmu i wyrachowania. W tekstach traktujących o Polsce jest rozśpiewany duch, bujny temperament sarmacki, słowiańska zaduma i tęsknota, czułość i rozemocjonowane usposobienie. Ludzie ze wschodu Europy są również w pewnym stopniu rozszczepieni wewnątrz, niczym zawieszani między skłonny do pragmatyzmu Zachodem a nieujarzmionym żywiołem Wschodu<sup>29</sup>. Jest to pewna synteza dwóch składników osobowościowych, które znajdują swoje potwierdzenie również w historii. To przecież właśnie w tej części kontynentu krzyżowała się świetlana myśl cywilizacji łacińskiej i burzliwy duch orientu. Prawdopodobnie stąd u tutejszych ludzi ta trudna do opisanego mieszanina słowiańskiej wylewności oraz zachodniego sznytu kulturowego z rzymskokatolicką tradycją liturgiczną. Zdaniem pisarza niezwykle egzaltowany szkielet duchowy i pogańska skłonność do mistycyzmu pozwoliły zachodniej tradycji chrześcijańskiej ewoluować tutaj do rytualno-obrzędowej postaci religijności. Przywiązanie do symboliki i obrzędowości religijnej jest zatem formą duchowej ekspresji. W przypadku Polski niebanalne znaczenie ma również wymiar historyczny, którego znaczenie pojmuje on czytając notatki Andrzeja Szczypiorskiego<sup>30</sup>. Nadmierna emfaza religijna stanowi pewnego rodzaju wentyl dla pragnień narodowych, doświadczeń historycznych i ekspresji świadomości zbiorowej<sup>31</sup>. Z chwilą wyboru Papieża – Polaka eksplodują jednocześnie uczucia patriotyczne, będące jedną formą wyrazu otumanionej ideologią narodu. Niezrozumiały dla przeciętnego człowieka Zachodu głęboki katolicyzm ludowy skupia w sobie i wyraża elementy

---

<sup>28</sup> Tamże. Tłumaczenie własne.

<sup>29</sup> Por. Nur mit dem Kopf. Tłumaczenie własne.

<sup>30</sup> Pisarz po lekturze „Z notatnika stanów rzeczy“ uświadamia sobie sens i znaczenie masowych manifestacji, towarzyszących ceremonii pogrzebowej księdza Popieluszki. Zob.: Bienek, Horst: Keiner fällt aus Gottes Hand. W: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt nr 23, 8.06.1990, S. 16.

<sup>31</sup> Por.: Bienek, Horst: Keiner fällt, S. 16.



określonego stanu mentalności, z którym pisarz spotkał się tylko na Górnym Śląsku<sup>32</sup>. Osoba nowego biskupa Rzymu wzbudza w nim podobne uczucia<sup>33</sup>.

Bienek gloryfikuje Wschód oraz całe jego bogactwo duchowe, którego spadkobiercami są przedstawiciele społeczności słowiańskich. Ich trwałe system wartości budują kolejno „mit ziemi, mit matki, mit rodziny, babki, „Babuszki“, która trzymała w garści cały klan”<sup>34</sup>. Afirmatywny stosunek wobec tych elementów stanowi jego zdaniem istotną wykładnię norm obyczajowych i mentalnych, powszechnie pielęgnowanych w świadomości tutejszych ludzi. W tekstach autora miejscami przewijają się sugestywne opisy dominującej pozycji matki, która wzięła na siebie balast wychowawczy syna. Postać ojca (poza epizodycznymi przykładami) pozostaje raczej w cieniu, budząc jedynie strach i niechęć u młodego pisarza. Oparty na archetypie matriarchalnym porządek<sup>35</sup>, tak skrętnie odnotowany w publikacjach Bienka, wydaje się być naczelną cechą środowisk wiejskich i proletariackich. Można również zaryzykować stwierdzenie, że znajduje to również pewne odniesienie do niezwykle rozbudowanego w Polsce kultu maryjnego.

Nadrzędnym wyróżnikiem odrębności i jednocześnie podstawą tożsamości Słowian jest ich bezgraniczne umiłowanie ziemi oraz przywiązanie do ojczyzennego krajobrazu. Nie chodzi tu tylko o ich znaczenie wymierne – materialne, ucieleśniane przez konkretne elementy topograficzne. To specyficzny rodzaj zakorzenienia w przestrzeń duchowo-uczuciową, który jest spoiwem integrującym poszczególne bieguny Europy Środkowo-Wschodniej. Właśnie sentymentalna więź z ojcowizną jest typowym ogniwem słowiańskiego rytuału, który określa jednocześnie główną linię pokrewieństwa między ludem śląskim a specyfiką polskiej świadomości narodowej<sup>36</sup>. O sile tego kultu i jego zakorzenieniu w świadomości ludowej świadczy wciąż żywa tradycja rzucania grudki ziemi zmarłemu podczas obrzędów pogrzebowych, co niewątpliwie jest spuścizną po wierzeniach pogańskich<sup>37</sup>. Zakorzeniony w świadomości ludowej kult Matki Ziemi wyznacza jednocześnie główne paradyg-

<sup>32</sup> Zob.: Bienek, Horst: *Opis pewnej prowincji*. Wydawnictwo Atext, Gdańsk 1994, s. 136.

<sup>33</sup> Zob.: *Tamże*, s. 105 i n. Tłumaczenie własne.

<sup>34</sup> Nur mit dem Kopf.

<sup>35</sup> Chodzi tu raczej o rozbudowaną więź emocjonalną między matką a dziećmi, aniżeli o jakąkolwiek formę władzy. Życie człowieka i jego charakter determinowane są przez pewien wzorzec, zaszczytowany wyłącznie przez matkę – ostoję bezpieczeństwa, religijności i obyczaju. Na podstawie tego typu obrazów w twórczości eseistycznej, obecnych także w wypowiedziach publicystycznych można wnioskować, że na Śląsku funkcjonował pierwotny wzorzec rodziny: ustrój matriarchalny, prymarny względem patriarchalnego. Matka urasta zatem w oczach Bienka do jedynej pewnika, podczas gdy ojciec jest synonimem siły fizycznej, czasem nawet przemocy. Pisarz zresztą nigdy nie krył swojego negatywnego stosunku wobec ojca. Zob. m.in. Bienek, Horst: *Eine Reise in die Kindheit. Wiederssehen mit einer Stadt in Schlesien*. W: *Süddeutsche Zeitung* nr 117, 21–22–23.05.1988; *Die Witwen meines Vaters*. W: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* nr 193, 20.08.1988.

<sup>36</sup> Por.: Bienek, Horst: *Schlesien – aber wo liegt es?* *Die Zeit* nr 7, 8.02.1985, S. 43. Tłumaczenie własne.

<sup>37</sup> Zob.: Biegeleisen, Henryk: *Śmierć w obrzędach, zwyczajach i wierzeniach ludu polskiego*. *Dom Książki Polskiej*, Warszawa 1930, s. 242 i n.; Lach, Kornelia: *Wierzenia, zwyczaje i obrzędy*. *Folklor pogranicza polsko-czeskiego*. *Polskie Towarzystwo Ludoznawcze*. Wrocław 2000, s. 103.

maty wschodnioeuropejskich społeczności. Sam pisarz tkwi mocno w nurcie słowiańskiego tradycjonalizmu. W jego tekstach przewija się sentymentalne westchnienie kierowane w rodzinne strony. W kontekście utraty fizycznego kontaktu z ojcowizną i pamięć o niej pozwalają mu zachować poczucie wewnętrznej tożsamości. Jest to jednocześnie podstawowy budulec „genotypu słowiańskości”.

Polacy ze swoją szaleńczą mitologią ojczystej przestrzeni doskonale wpisują się zatem w profil psychologiczny ludzi Wschodu, czemu pisarz wielokrotnie daje wyraz w swoich wypowiedziach. Przywiązanie do kraju tkwi u nich niczym nierozdzielna pępowina<sup>38</sup>. W przypadku Polaków znaczenie tego uczucia wzmożone jest przez skomplikowane i dojmujące doświadczenia historyczne, których emblematem była chroniczna ochrona bytu narodowego i własnej tożsamości. W tych niekorzystnych warunkach mit ojcowizny nabrał jeszcze innego wymiaru, którym jest jedyna w swoim rodzaju aura historycznej powinności. Bienek stwierdza jednoznacznie: „Pamięć pozostała Polakom. Bez niej nie byłoby już tego kraju”<sup>39</sup>. W jego wspomnieniach naród ten funkcjonuje jako zbiorowość ludzi mentalnie uwikłanych w historię i przez nią determinowanych. Niebanalny wpływ na zadry tkwiące w polskiej duszy i mentalności mają sami Niemcy, którzy „powinni nie tylko podziwiać Polaków – każdy pojedynczy człowiek mógłby naprawić krzywdy, które jego kraj niegdyś wyrządził Polsce”<sup>40</sup>. Obecny w polskim losie fatalizm i ironia historii były więc niejednokrotnie dziełem polityki władz niemieckich. „Polsce o tym nie wolno zapomnieć”<sup>41</sup> – stwierdza pisarz.

Bienek znajduje symboliczną reprezentację całego narodu w barwach polskiej flagi, na którą nakłada się cień historii, odwieczny mit „polskości” i tutejsza rzeczywistość: czerwień przelanej krwi i tchnąca nadzieją biel. Żądni wolności, naznaczeni cierpieniem swoim i przodków Polacy stają się wytworem własnej przeszłości. Z tego względu doskonałym literackim przekładem mentalno-psychicznych aspektów tutejszej osobowości zbiorowej jest zdaniem autora wiersz Günтера Grassa „Polnische Fahne”<sup>42</sup>. „To jakby analiza polskiej psychiki i do tego bardzo aktualna!”<sup>43</sup>.

Zmiany powojenne, bezpośredni kontakt z przesiedlonymi ze Wschodu Polakami jest okazją do zweryfikowania wcześniejszych wyobrażeń na temat tego narodu. Nowych mieszkańców pisarz ocenia w sposób życzliwy. Nie dostrzega u nich objawów radości z powodu zmian politycznych<sup>44</sup>. Na ich twarzach gości raczej melancholia, rozpacz i cichy smutek. Nowi mieszkańcy nie stawiają siebie w pozycji zwycięzcy-triumfatora. To nowa rzeczywistość okazuje się na tyle agresywna i dra-

<sup>38</sup> Por. Bienek, Horst: *Keiner fällt*, S. 16. Tłumaczenie własne.

<sup>39</sup> Tamże, S. 16. Tłumaczenie własne.

<sup>40</sup> Bienek, Horst: *Opis pewnej prowincji*, s. 151.

<sup>41</sup> Tamże, s. 18.

<sup>42</sup> Zob.: Bienek, Horst: *Opis pewnej prowincji*, s. 159; *Auf der Suche nach einem Land*. W: *Frankfurter Anthologie 7*, 1983, S. 226.

<sup>43</sup> Bienek, Horst: *Opis pewnej prowincji*, s. 159.

<sup>44</sup> Por.: Tamże, s. 139.

matyczna, że wymaga od nich ogromnej determinacji<sup>45</sup>. Dopiero zaistniałe warunki wymuszają na Polakach konieczność skomasowanej asymilacji na nowym obcym gruncie. Pisarz powstrzymuje się od jakichkolwiek ocen w kategoriach moralnych. Te dni pozostawiają na nim nieodparte wrażenie, że są to ludzie niezwykle impulsywni, emocjonalni, skłonni do afektowanych wybuchów. Z drugiej strony w trudnych okolicznościach wykazują żwawość umysłu i niezwykłą zaradność życiową. I to ona warunkuje poszukiwania dróg dobrobytu i budowania egzystencji w mizerii rzeczywistości PRL, czego wyrazem staje się bujny rozkwit nielegalnego handlu<sup>46</sup>. Biemek pisze o trudnym procesie kształtowania się narodowej identyfikacji, która w realiach powojennych dokonuje się w burzliwy sposób:

Polacy często i bardzo głośno się kłócili (...) On nazywał się Grzegorz, a ona Danuta. Czasem krzyczeli z zadowolenia, a czasem ze złości. Później odkryłem, że się kochali i to, że ona popierała Lublin, a on Londyn<sup>47</sup>.

Splot niekorzystnych czynników politycznych oraz wieloletnie doświadczenia niewoli wykształcili w Polakach odruch warunkowy, przejawiający się czynnym zainteresowaniem bieżącymi wydarzeniami i zaangażowaniem w sferę polityczną. Przeszłość naznaczona cierpieniem, surowymi doświadczeniami rozbitcia państwowego, dramatem wojny, prześladowań i represji ma olbrzymią wagę w budowaniu tożsamości tego narodu. Metody radzenia sobie z ciężarem doświadczeń wypracowane zostały przez kolejne pokolenia, intensywnie zainteresowane problemami na międzynarodowej scenie politycznej. Już bezpośrednio po wojnie ostro zarysowały się poglądy polityczne, które szybko zadecydowały o kolejnym etapie w historii tego kraju.

W trakcie powojennych podróży do Polski autor uzupełnia dotychczasowe poglądy o nowe doświadczenia, na które składają się bezpośrednio rozmowy z mieszkańcami sąsiedniego kraju. W twórczości z tego okresu przeważają co prawda elementy retrospektywne, aczkolwiek znaleźć tu można także liczne obserwacje podłoża społecznego, które prowadzi on ze skrupulatnością socjologa. Są to zarazem obserwacje o charakterze regionalnym – większość z nich dotyczy bowiem nowych mieszkańców Górnego Śląska. W ich twarzach odnajduje te, zapamiętane z własnego dzieciństwa. Okazuje się, że pomimo przeprowadzonych odgórnie zmian politycznych i powojennych przetasowań osadniczych, wciąż istnieje fizjonomiczne podobieństwo między przedwojennym pokoleniem Górnoślązaków a przesiedlonymi z Kresów wschodnich Polakami<sup>48</sup>. Pomimo różnic językowych wciąż żyją tam ludzie mocno osadzeni w słowiańskiej przeszłości i naznaczeni jej niezmywalnym piętnem. Słowiańszczyzna jest dla pisarza pewnego rodzaju spoiwem, wykraczającym ponad kategorie etniczne czy językowe. Polacy stanowią integralną część tej

<sup>45</sup> Por.: Tamże, s. 139.

<sup>46</sup> Biemek, Horst: *Reise in die Kindheit. Wiedersehen mit Schlesien* (Podróż w krainę dzieciństwa. Spotkanie ze Śląskiem). Wydawnictwo „Wokół nas”, Gliwice 1993, S. 43 i n.

<sup>47</sup> Biemek, Horst: *Das Lied von der langen Kapitulation*. W: *Süddeutsche Zeitung*, nr 103, 4–5.05.1985, s. 139.

<sup>48</sup> Por.: Biemek, Horst: *Nur mit dem Kopf*. Tłumaczenie własne.

grupy. Górny Śląsk natomiast, choć wciąż prowincjonalny i położony na uboczu, przywodzi przed oczy topografię psychologicznych i fizjonomicznych właściwości człowieka Wschodu. Po tutejszych miastach, ulicach wciąż przechadzają się podobni ludzie, a w rysach ich twarzy odnaleźć można słowiańską melancholię, trud dnia codziennego, wieczne zamyślenie i inne dyspozycje temperamentu. Ich oblicza, poprzez swego rodzaju genetykę przekazu historycznego i kategorii kulturowej, wyraźnie uosabiają tamtejsze troski i doświadczenia, nadzieje i cierpienia. Funkcjonują one w tekstach pisarza jako fizyczna kronika życia, ale także zwierciadło otoczenia<sup>49</sup>. W tych stricte fizjonomicznych elementach autor odnajduje atrybuty, wzięte jakby z przestronnych i nostalgicznych krajobrazów Wschodu. Są to: zamilowanie do wolności wewnętrznej i skłonność do samotności.

### **Polacy – jacy właściwie?**

Każdy autor konstruuje specyficzny wzorzec psychospołeczny Polaka i przypisuje mu szereg rozmaitych właściwości. Łączy ich natomiast dość specyficzna postawa wobec sąsiedniego narodu, którą tworzy mieszanina życzliwości, zdumienia, a czasem pobłażliwości. Jednak Horst Bienek nadaje swoim rozważaniom wymiar niezwykle emocjonalny, co wynika z jego doświadczeń codzienności NRD i obozowego łagru. Notatki autora są często zapisem osobistej historii, świadectwem wspólnoty losu i dróg duchowych w obrębie jednego kręgu kulturowego. Znakomita większość jego tekstów ma charakter lirycznej zadumy i filozoficznej kontemplacji, podczas gdy Grass dostarcza prosty, klarowny i obiektywnie racjonalny przekaz.

Z esejów Horsta Bienka wylania się portret ludzi Wschodu, zanurzonych w sieć inklinacji historycznych. Tego typu społeczności funkcjonują niemal jako ostatni bastion wartości duchowo-egzystencjalnych, wyrażonych w niezwykle przywiązaniu do ziemi, rodziny i w skomplikowanym systemie aksjologiczno-normatywnym. Autor, skłonny do przemyśleń natury egzystencjalno-metafizycznej, płynnie przechodzi od analizy na pułapie mikrospołecznym (natura śląska) do rozważań globalnych (natura słowiańska). Właśnie w ramach tej ostatniej mieści się wzorzec duchowy mieszkańców Polski. Według pisarza zasadniczym wyróżnikiem Słowian, czy w węższym zakresie Polaków są specyficzne rysy antropologiczne, ale dużo większe znaczenie ma tutaj świadomość własnej psyche i jej niezmierna emocjonalność, egzaltacja i melancholia.

Grass niemal w bezkompromisowy sposób rozprawia się z przedstawicielami sąsiedniego narodu, bowiem łączy go z nimi podszyty ironią przyjazny stosunek. Gani ich bogoojczyźniane przywiązanie do wątpliwych ikon narodowych, piętnuje skłonność do nadbudowywania wizerunku własnej historii, wytyka konkretne oznaki szowinizmu, karci za współczesny pasywizm polityczny. Z drugiej strony

---

<sup>49</sup> Zob.: Essay von Horst Bienek. W: Schlesischer Bilderbogen. Siedler Verlag, Berlin 1986, s. 17.

urzeka go ta cała dziwna mikstura charakterologiczna, która nakazuje stawiać opór w chwili zagrożenia, budzi więź i solidarność narodową, warunkuje autoironiczny sposób w obcowaniu z rzeczywistością i czyni niezbędnym trwanie w pogańsko-matriarchalnej pobożności. Obserwacje autora są skoncentrowane wyłącznie na tej jednej zbiorowości narodowej bez odwołań do sfery stricte antropologicznej, jak w przypadku Horsta Bienka.

Dwaj różni w swojej naturze przedstawiciele środowisk intelektualnych powojennej RFN przedstawiają Polaków w sposób wielopłaszczyznowy i urozmaicony. Ich refleksje i różnorodne punkty widzenia mogą być zatem pewnym punktem odniesienia w eksploracji polskiej substancji narodowej. Tym samym stanowią one jedną z wielu dróg wiodących do odpowiedzi na pytanie: kim i jacy jesteśmy?



Justyna JAWORSKA

Wschód-Zachód Szkoła Wyższa im. H. Józwiaka w Łodzi

## IN THE WEB OF WORDS: A READING OF AND AROUND OLIVER REYNOLDS'S „VICTORIANA”

### Streszczenie

Artykuł niniejszy jest oparty o interpretację wiersza Olivera Reynoldsa pt. „Victoriana”, pochodzącego z opublikowanego w 1985 roku tomu *Skevington's Daughter*, nie ogranicza się jednak wyłącznie do tej interpretacji. Problematyka wiersza dotyczy spotkania Jamesa Murray'a, redaktora pierwszego wydania *Oxford English Dictionary*, z doktorem W. C. Minorem, jednym z współpracowników Murraya, pacjentem zakładu psychiatrycznego dla przestępców Broadmoor. Konfrontacja dwóch rzeczywistości: uporządkowanej, ustrukturalizowanej, związanej z tworzeniem słownika, którą w wierszu reprezentuje Murray, z chaotycznym, dotkniętym obłędem stanem umysłu Minora kieruje uwagę na sposób, w jaki oparta na racjonalizmie epoka wiktoriańska, mogąca stanowić symbol wszelkich racjonalnych praktyk ludzkości, zderza i przeplata się z tym, co irracjonalne, symbolizowane przez obłęd. Zestawienie to służy również za podstawę do refleksji na temat granic rozumu i racjonalności. Wszak zdroworozsądkowy podział na to, co racjonalne i irracjonalne, normalne i nienormalne w społeczeństwie, nie tylko wiktoriańskim, omawiany wiersz wydaje się poddawać w wątpliwość w największym stopniu. Kwestionowanie owych podziałów pozwala rozważyć treść wiersza w szerszym, kulturowym, społecznym i językowym kontekście. Reynolds w swoim utworze podważa zasadność pierwszego wrażenia, oczekiwania i założeń, a także społecznych konstruktów takich, jak nauka, relacje międzyludzkie i w końcu sam język, artykuł zaś bada sposoby, w jakie nadawanie sensu zjawiskom, wydarzeniom, słowom stało się procesem rutynowym, a tym samym pozbawionym refleksji.

Oliver Reynolds is a Welsh poet born in Cardiff in 1957, educated at the University of Hull, the author of five volumes of poetry: *Skevington's Daughter* (published in 1985, opening with „Victoriana”), *The Player Queen's Wife* (1987), *The Oslo Tram* (1991), *Almost* (1999) and *Hodge* (2010), living in London. According to *The Oxford Companion to Twentieth Century Poetry in English*,

[his] strongest work is in a vein of oblique or fragmentary historical narrative in which (often horrific) details of violent death or suffering are treated with extreme detachment, and the poem derives power from the indirection it employs in circling towards a centre of bizarre

or cruelty. Some of Reynolds's most memorable poems [...] deal with madness and the institutionalised lives of mental patients; his approach is that of the compassionate observer<sup>1</sup>.

The latter observation may be related to the fact that young Reynolds spent his gap year working as a porter at Withchurch Mental Hospital. „Victoriana” both fits the above description well, as one of poems of suffering and cruelty and, simultaneously, can easily be seen as a poem showing the less „compassionate” perspective. Reynolds puts himself at a distance, showing in the poem the point of view of a Victorian scholar, trying to get to the truth about the most prominent contributor to his work. This is not to say that Reynolds as a commentator is absent from the poem, but he filters his judgement through at least a few perspectives – James Murray's, William Chester Minor's, Murray's granddaughter, whose account, included in Dr. Murray's biography *Caught in the Web of Words*, forms the narrative frame of the poem, and, eventually the narrator's and the poet's own<sup>2</sup>.

As far as the story described in the poem is concerned, it focuses on one main event: the visit of Dr James Murray in the Broadmoor Asylum for the Criminally Insane to see Dr William Chester Minor, who, Murray thinks, is an employee, or even a supervisor, there. It turns out that Minor is in fact a patient, admitted to the Asylum after killing an innocent man, who, in Minor's delusions, which he suffered as a result of trauma of branding an Irish deserter during the American Civil War, attempted to avenge his compatriot. After a short and awkward meeting, Murray leaves with a gift from Minor, a copy of Ovid's poems, which the patient supposedly carried in his pocket on the night he had committed murder.

This complexity of viewpoints makes the poem a web, new-historical account which keeps the reader wondering about the authenticity of the events described, although many attempts are made to suggest that the poem contains nothing but a realistic description of facts. In the first stanza, Murray refers to historical events forming a telling backdrop to his work and quest – the years of conflict in South Africa preceding the Second Boer War (1899–1902). Also, the names of both Murray and Minor are authentic and can be easily verified as the names of the first editors of the *Oxford English Dictionary*. In Minor's story there is a crucial reference to American Civil War (1861–65). The meeting between the two men is believed to have taken place in the early 1890s<sup>3</sup>. Most of the facts concerning the life and illness of William Chester Minor can also be traced back to various biographical accounts<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Hamilton Ian (ed). *The Oxford Companion to Twentieth Century Poetry in English*. Oxford, New York: Oxford University Press 1994. P. 449.

<sup>2</sup> Reynolds, Oliver: *Skevington's Daughter*. London: Faber and Faber 1985. P. 9.

<sup>3</sup> BBC Legacies. Local Legends. Broadmoor's Word-Finder. [http://www.bbc.co.uk/legacies/myths\\_legends/england/berkshire/article\\_4.shtml](http://www.bbc.co.uk/legacies/myths_legends/england/berkshire/article_4.shtml) (30.06.2011).

<sup>4</sup> Cf. Winchester, Simon. *The Professor and the Madman: A Tale of Murder, Insanity, and the Making of the Oxford English Dictionary*. New York: HarperPerennial 1998. R. W. Burchfield, Murray, Sir James Augustus Henry (1837–1915). In: *Oxford Dictionary of National Biography*. Oxford University Press, Sept 2004–2010. <http://www.oxforddnb.com/view/article/35163> (30.06.2011). Berkshire Record Office. *Inside Victorian Broadmoor*. <http://www.berkshire>



There is, however, a number of clues, that make the reader aware that neither the reality in general nor the reality presented in the poem from Murray's point of view, can be taken for granted. According to the presently available information, the version of events concerning the first meeting between James Murray and William Chester Minor is but an „engaging myth” and Murray had known that his contributor had been a convicted criminal, suffering from mental illness long before he went to see him<sup>5</sup>.

As it has been mentioned, the source of information concerning the events described in the poem is another book, another narrative, which was most likely composed by „filling the blanks” between the events, constituting a story written by Minor's granddaughter, a member of his family, whose account may be seen as more subjective than that of any historian who is a stranger to the person whose biography they are writing.

In topological theory, outlined in his *Figural Realism. Studies in the Mimesis Effect*, Hayden White states “events happen, whereas facts are constituted by linguistic description [...] If there is no such thing as raw facts but only events under different descriptions, then factuality becomes a matter of descriptive protocols used to transform events into facts”<sup>6</sup>. In case of „Victoriana”, „events” have been transformed at least twice: using the „descriptive protocol” of a biography and of a poem. It cannot be excluded that K.M. Elisabeth Murray heard the story in a form of a narrative from her grandfather – if that was the case, yet another „protocol” forms a layer that makes the truth of the events even more distant or relative. This complex story-within-a-story structure, made quite clear by Reynolds in the acknowledgements and, consistently, by means of specific textual devices – in the poem itself, is to raise doubts as to what we perceive as truth, reality and fact.

The devices used in the text to strengthen the effect of doubts the reader is supposed to have when confronted with the world presented in the poem include the story of Minor's illness, which is not reported in the poem by the patient himself nor by his doctor, but by the driver of the carriage that takes Murray back to the station, which may well be a reason for questioning it as being gossip. Apart from this, the poet himself adds notes concerning both his characters' biographies, their opinions or just statements in brackets (e.g. stanzas 3 and 4, 5, 26, 30, 31 and 37), which, at the first glance, appear to authenticate the story and its participants, but, on second reading, they seem more of „a postmodern wink” at the reader than

---

recordoffice.org.uk/GetAsset.aspx?id=fAA1ADgAfAB8AFQAcgB1AGUafAB8ADAAfAA1 (30.06.2011). Contributors: Oxford English Dictionary. <http://www.oed.com/public/contrib/contributors> (30.06.2011).

<sup>5</sup> BBC Legacies. Local Legends. Broadmoor's Word-Finder. [http://www.bbc.co.uk/legacies/myths\\_legends/england/berkshire/article\\_4.shtml](http://www.bbc.co.uk/legacies/myths_legends/england/berkshire/article_4.shtml) (30.06.2011).

<sup>6</sup> White, Hayden. *Figural Realism. Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press 2000. P. 18.

<sup>7</sup> Reynolds, Oliver: *Victoriana*. In: *Skevington's Daughter*. London: Faber and Faber 1985. Pp. 13–19.

a report of actual events. The further into the poem, the more unlikely the speaker in the poem seems to be a conscientious historian and more a poet, narrator, conjurer of stories. The poem appears to tell a complete story, which the reader may see as a speculation rather than account of facts: the details of the small talk Murray makes with the driver, the description of Minor's room are all poetic, fictitious pieces of a seemingly authentic report, which gradually disintegrates in its assumed authenticity.

All this may also serve a presentation of more general thoughts on the issues related to sense, meaning and the process of reasoning as most people see it. Reynolds seems to be constantly challenging the sense-making process: every time the reader establishes a frame of reference, assumes a point of view, the poet disestablishes it in favour of posing questions regarding what the reader considers to be the truth, the possibility of straightforward categorisation and classification of everything that the reader might perceive as logical or reason-based. This process of making sense of things is similar to the process of compiling a dictionary, aimed at ordering a reality that can never be fully described, as words take on new meanings, or might have references of which the lexicographers are not aware. However, they would still be certain, particularly in England of the Victorian era, when the first edition of the *OED* was being compiled, ruled by reason and the conviction that the whole world can be conquered and ruled, that the process may at a point be finished and reality ordered. The reader of „Victoriana” is similarly lured into believing so, only to be challenged time and again by the poet. The poem based in history, one would even be tempted to say in „historical truth”, dealing with seeking the truth, is in fact about the impossibility of ever reaching it, if the means of the search are only rational. According to Chris Wiggington,

[...] by linking antinomialism (or the collapse of the word and the object, signifier and signified, into something essential) to the processes of colonialism, Reynolds is writing against the Leavisite view of language as mimetic, as embodying realities. Thematics regarding the precariousness of the balance between reality and representation, sanity and insanity, permeate Reynolds's poetry<sup>8</sup>.

In most general terms, the major effect of the poem on the reader and of the events described in it on James Murray – the man whose point of view the readers are meant to follow – is shock, surprise resulting from the clash between the world they both represent and the world they are confronted with and its consequences both for the rational mind of Murray and the readers.

Starting from the first stanza, we are made to look at the world with the eyes of a Victorian, rational man: the conflict with the Boers in South Africa, reported in *The Times*, Murray is reading on the train to Crowthorne, is light-heartedly dismissed by him as the one that will not last. The reader, however, knows that it is not going

<sup>8</sup> Wiggington, Chris. Welshing on the language: R.S. Thomas, Oliver Reynolds and Postmodern Wales. In: *Welsh Writing in English. A Yearbook of Critical Essays 7* (1998). Pp. 126–127.

to end in the Boers' quick capitulation, quite to the contrary. It is also going to result in a war that will see the first concentration camps among other atrocities. As, in fact, the war was not yet in progress at the time of Murray's trip, why would the poet even mention it? The answer might be not only in the contrast between the character and the reader's knowledge but also in the contrast between Murray's distanced, observer's perspective, that of a member of the colonizing nation still at its prime, and Minor's first-hand experience of civil war with its atrocities that arguably led to his mental illness. At this point in the poem, the reader still, however, assumes, just like Murray, that life offers no surprises and can be ordered along predictable lines.

Still certain of the explicability of things, Murray is set to finally meet his long-time contributor, with whom he has so far been acquainted only by letters, including those regularly explaining Minor's absence from annual Dictionary Dinners with „physical reasons.” The speaker of the poem makes a remark at this point that the words were atypically written, but Murray, we must assume, has not realised it and thus disregarded the first clue of the possible complexity of his colleague's predicament.

The first overt clue of Minor's limited knowledge of the world and the words, and perhaps another hint at the fact that not everything that Murray is about to witness can be easily classified, is the word „sursik” used by his brougham driver, which the lexicographer must admit he does not know despite being „an expert in dialect”<sup>9</sup>. What is more, in spite of his professional curiosity and the driver's explanation, Murray and the readers are left without a definition of the word. Instead, we are given quite precise information on where the word comes from – a buck-teeth Spaniard: the information that appears crucial to the driver's use of the word. This, again, points to the limits of cognition, which, despite any scientific effort, is never complete, always in process.

Still before the turning point of the poem, i.e. the ominous meeting, there is another interesting piece of small talk between the driver and Murray. In stanza 14, the lexicographer warns the driver that fast driving and skidding in front of the Asylum are bound to result in „crazy paving”, which he means most certainly to be “irregular [in] size and shape, laid in a haphazard manner sometimes with mortar filling the gaps between [the paving stones]”<sup>10</sup>. The driver's response, creating comical effect, but also being a common-sensical comment made by someone much more grounded in reality that surrounds him and bound to the literal meaning of words, is: „Just the place for it.” Again, Murray does not seem to be able to properly communicate with the man, despite his expert knowledge of the language they both speak.

---

<sup>9</sup> Reynolds, O.: *Victoriana*. P. 14.

<sup>10</sup> Crazy Paving. <http://www.crazy-paving.com/index.html> (30.06.2011).

Similarly, during the coming meeting with Minor, logic and science will fail, as both Murray and the reader will be faced with a paradox. The man of letters, a prominent contributor to one of the greatest sources of knowledge about the (English) language, the primary means of communication, attempting to encompass the Lacanian symbolic mode of existence, is a person who has violated the primary rule of social order, suffering from a mental illness that suggests his incapability to exist in the symbolic, social realm he is so productively examining and describing.

Arriving at the Asylum, Murray still assumes that an educated and experienced doctor of medicine, a person of such extensive knowledge of language, and thus of reality, cannot be a patient of a psychiatric hospital, yet it turns out to be the truth. This points to the obvious theme of the poem: the opposition, or rather the coexistence, of reason and insanity. Another evidence of this coexistence might be in the fact that the topic of Murray and Minor's conversation that enables both to communicate with ease and is the bridge to their mutual understanding is ancient philosophy and art – Aristotle and Ovid – instantly associated with rationality and reason. Finally, it seems to be suggested that one of the most barbarous practices of humanity – war and torture lay at the root of making the dictionary: had it not been for Minor's war experiences, he would never have found himself in the hospital, responded to Murray's advertisement and contributed so prominently to the production of the dictionary.

Reynolds shows that reason is always undermined, deconstructed and torn apart by irrationality and madness even, similarly to how the symbolic – language-producing and, widely speaking, social practices of an individual and humanity are constantly being undermined by the uncontrollable urges and desires residing in the unconscious, imaginary or semiotic realm that can never be completely controlled. Apart from particular phrases used throughout the poem, which will be discussed in the further part of this article, this is evident in the description of Minor's room at the asylum:

His room pullulated with words  
As if it were the site of some  
Gutenbergian breeding scheme.  
Each flat surface was legible<sup>11</sup>.

Minor is locked inside a socially constructed and approved institution and, to add to that, virtually lives within another social construct – language. His dictionary work, his research into the meanings of words, his attempts to make sense of them, and perhaps, to make sense of his existence, are present all around him. He is an insane person living in the middle of rational, describable, categorizable reality which he, in a sense, created and still has some control over. Yet, the use of the words „pullulate” and „breeding” might be seen as another hint at the uncontrollable, primal undercurrent of the seemingly ordered reality, much more in line with Minor's

---

<sup>11</sup> Reynolds, O.: *Victoriana*. P. 16.

frame of mind than his work as a researcher for the *OED*. On the other hand, it is „G u t e n b e r g i a n breeding scheme” and the reference to the father of printing is clearly a reference to production, re-production and preservation of printed texts, books, products of culture, society. This stanza contains one of the phrases aimed at achieving the effect of a paradox: lexical structures, which constitute a combination of the rational and irrational, seem to undermine themselves, implying, as Wiggington suggests, that language is not to be trusted, or even perhaps that reality it describes cannot be relied on either.

Is it then the conclusion that at the bottom of our rational practices there is madness? That they both intertwine and cannot possibly exist separately? Was then, the Victorian era, or possibly any period of human history dominated by reason, resting on very much irrational foundations, contrary to what the people living during the period might have wanted to believe? Referring again to Murray’s first light-hearted observation on the Transvaal conflict and contrasting it with the most violent wartime events in Minor’s story, we might find a confirmation of this proposed conclusion. American Civil War, fought for the very noble cause of abolishing the inhumane practice of slavery, bringing as its result the victory of industrialized, modern, tolerant society, was nevertheless a war of brother against brother and the Battle of the Wilderness, fought May 5–7, 1864, which brought about the onset of Minor’s illness was one of the most bloody and atrocious events of that day. This by no means suggests that war is indispensable and quite obvious turn of events in the progress of civilisation, particularly if we look at the long-term consequences shown here: an incurable illness that destroys an individual who has witnessed the horrors of war, and also results in murder: the violation of the laws and regulations of society it helped to form.

This inexplicable connection between civility and brutality is evident throughout the poem: the description of the events is consistently riddled through with words referring to war. Or, to put it more precisely: Murray’s world is described with the occasional use of such phrases – the rational is torn apart by the barbarous, irrational; the side of things Murray is ignoring or denying is brought to the surface in his world and therefore can no longer be disregarded.

In stanza 9 train doors slam „like a sloppily drilled gun salute”<sup>12</sup>, the Asylum’s governor’s „extravagant flossy tufts | Billow from his ears like gunsmoke”<sup>13</sup>. Most significantly, however, the war-referring metaphors are used in stanza 24, when Murray has finally met Minor and they sit in the latter’s room. Minor’s face is „ambushed by rearing clouds” and Murray’s chair „bide[s] its time, | [being] A springy, book-propped booby-trap”<sup>14</sup>. The image, particularly its second part, suggests the awkwardness of the situation and the entrapment of both people involved in it, Murray’s discomfort, both physical (the chair is probably old and broken) and emo-

<sup>12</sup> Ibidem. P. 14.

<sup>13</sup> Ibidem. P. 16.

<sup>14</sup> Ibidem. P. 16.

tional. However, it may also be seen as suggesting fear of what might come next. Murray's rationality is of no use anymore, the lexicographer feels uncertain of everything and this feeling stays with him, which might explain his hesitation to open the package Minor gives him for fear of it being something an insane criminal might give rather than a present from a respected and predictable colleague. The image might also serve as a basis for a more general reflection on the construction of society, culture: the phrase „book-propped booby trap” may suggest that all culture, the provider of security, stability, a symbol of productiveness of civilisation, is in fact as unstable as if it was rigged with explosives, on the verge of disintegrating, self-destructing.

The use of war-related images might, on the one hand, be read as a reference to the South African conflict mentioned in the first stanza, which Murray so lightly disregards. On the other hand, the images might imply that there is a constant undercurrent of violence, brutality and irrationality running under the surface of the ordered, rational world of both Murray and the reader.

In addition to the discussed phrases, the poem offers several images in which the two: reason and insanity, civility and violence, can be seen as two sides of the same coin, one of which, the terrifying, indescribable one we mostly choose not to see.

In stanza 15 „distant sounds” of the doorbell at the Asylum that „echo, faint as lost memories”<sup>15</sup> may constitute a hint at something that lies to be awoken and, even more so in a criminally insane asylum, it is quite threatening and intended (by social institutions) to remain hidden. This „something” might refer both to Minor's story that Murray and the reader are about to unveil and to the process of repressing events, feelings we cannot allow ourselves to remember if we want to remain sane, or deny, if we want to maintain the illusion of control over reality, just like Murray does with the Transvaal conflict and the truth about Minor's plight.

In stanzas 16 and 17<sup>16</sup> the traditional opposition between light and darkness is inverted: from the moment of entering the Asylum, Murray, the enlightened man, is kept in the dark, both literally and metaphorically. Although the darkness of the Asylum interiors may easily be seen as a symbol of darkness and mystery of insanity, it is rather a play on the assumptions, again, of both the reader and Murray, who, in fact does not know the truth, while he is confident in his assumptions of what it should be. This description directly precedes the revelation of Minor's actual place in the asylum. Significantly, the rational Murray is presented in this image sipping his tea – another hint at the ties with the traditional, ordered, imperial and self-righteous frame of mind the lexicographer trusts so much.

Stanzas 29 to 40<sup>17</sup> present Minor's story. They combine the image of Minor as a student of medicine, learning the Hippocratic oath, probably in Greek, with the image of application of medicine during war-time, when Minor's everyday doctoral

<sup>15</sup> Ibidem. P. 15.

<sup>16</sup> Ibidem. P. 15.

<sup>17</sup> Ibidem. Pp. 17–18.

duties include „charnel chores, [...] cauters and amputations” and, finally, the ominous „branding of the deserter”<sup>18</sup>. Medicine, with its noble principles, one of humanity’s greatest developments is presented beside, or as a part of, one of humanity’s most horrifying practices: war and torture.

The image is made even more ambiguous when we learn that the same procedure is used for cauterising the wounds of the soldiers and torturing the deserter.

The audible crisping of flesh  
And the sudden reek of shocked blood  
Were as routine as mud of tents:  
Old battlefield familiars<sup>19</sup>.

Familiar might be both the medical procedure of stopping bleeding and branding, where the latter is the more horrifying but not less likely interpretation – Murray and the reader cannot be sure.

Finally, the closing images of Minor committing murder and Murray unwrapping the gift are perhaps most crucial in the whole poem. Both are interconnected by the book – Ovid’s poems.

Ian Gregson’s offers the following interpretation of the poem and its closing image:

[...] the contrast between this and Murray’s scholarly and civilized activities which dominates the poem whose closing image refers, partly, to the impossibility of making the two sets of subject-matter cohere: Minor has given Murray the copy of Ovid which he carried with him when he committed his murder, and which was ‘balanced’, in his other pocket, by a pistol; the book has pages which are dotted with globules of glue - ‘Braille tracks healing the torn paper’. The visible attempt to repair a torn text - it echoes the poet’s attempt to reconcile his conflicting materials; it also refers to the relationship between institutional structures and linguistic ones, the relationship between the army and the prison on the one hand, and dictionary compiling on the other - which is also reflected in the ‘balance’ between Minor’s pistol and his Ovid. The bafflement aroused by the attempt to understand these connections is enacted in the near oxymoron ‘Braille tracks’<sup>20</sup>.

Gregson does not expand on the possible complexities of the relationship he points to, however, what deserves comment is the bafflement effect he underlines: if all reasoning processes result in bafflement it is hardly possible to say that reality can ever be completely “mastered” be it by means of reason or, in this case, language. Moreover, he seems to suggest that neither Murray nor Minor, neither the reader nor the poet can “make matters cohere”. What if coherence is not the result we must look for? As it has been said earlier, sense, reason, rationality on the one, and non-sense, madness and irrationality on the other hand, can be seen as two sides of

---

<sup>18</sup> Ibidem. P. 17.

<sup>19</sup> Ibidem. P. 18.

<sup>20</sup> Gregson, Ian. Oliver Reynolds And the National Subject. In: *The New Poetry in Wales*. Cardiff: University of Wales Press 2007. Pp. 76–77.

the same coin. They will never cohere as no-one can at once see nor comprehend both, yet they form a whole that can never be split in two.

### **Bibliography**

- BBC Legacies. Local Legends. Broadmoor's Word-Finder [http://www.bbc.co.uk/1/egacies/myths\\_legends/england/berkshire/article\\_4.shtml](http://www.bbc.co.uk/1/egacies/myths_legends/england/berkshire/article_4.shtml) (30.06.2011).
- Crazy Paving. <http://www.crazy-paving.com/index.html> (30.06.2011).
- Gregson, Ian. Oliver Reynolds And the National Subject. In: *The New Poetry in Wales*. Cardiff: University of Wales Press 2007.
- Hamilton Ian (ed). *The Oxford Companion to Twentieth Century Poetry in English*. Oxford, New York: Oxford University Press 1994.
- Reynolds, Oliver: *Skevington's Daughter*. London: Faber and Faber 1985.
- White, Hayden. *Figural Realism. Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press 2000.
- Wiggington, Chris. Welshing on the language: R.S. Thomas, Oliver Reynolds and Postmodern Wales. In: *Welsh Writing in English. A Yearbook of Critical Essays* 7 (1998). Pp. 118–132.



Anna CHOLEWA-PURGAŁ  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## A GLANCE AT GENRE AND CONTEMPORARY GENRE THEORY

### Streszczenie

Odwołując się wybiórczo do opinii teoretyków języka, literatury i kultury od Michaiła Bachtina po współczesnych, autorka artykułu podejmuje próbę rozważenia pojęcia gatunku i rodzaju oraz ich roli w komunikacji i kulturze współczesnej, których szczególnym przejawem jest literatura. Wywiedziony z języka francuskiego, angielski termin *genre*, z racji swej wieloznaczności (rodzaj, gatunek, podgatunek), a także wielości kryteriów definiujących jego istotę, może powodować niejasność interpretacji, jak również zamieszanie w stosowanej powszechnie anglojęzycznej taksonomii. Jego wszechobecność i funkcjonalność, które warunkują komunikację społeczną i artystyczną, są jednak bezsprzeczne.

Rozrost, hybrydyzacja i mutowanie gatunków różnorodnych komunikatów werbalnych i niewerbalnych (gatunków wyrażonych słowem, obrazem, dźwiękiem), zainicjowane już u progu ery nowożytnej i znamienne dla „rozmytej” kultury ponowoczesnej, dążącej do zatarcia granic i negacji wszelkich aksjomatów, mogą wskazywać na anachronizm pojęcia rodzaju i gatunku literackiego. Wiele tekstów, zwłaszcza tych umownie zwanych powieściami, wymyka się niemal całkowicie klasyfikacji i zawiera bardzo niewiele tradycyjnie pojmowanych wyznaczników gatunkowych, jednakże, jak mówi Derrida w „Prawie gatunku” z 1992 r., mimo braku przynależności, teksty te w pewien sposób zawsze „uczestniczą” w jednym lub wielu gatunkach, a nowe gatunki rodzą się z transformacji powszechnie znanych poprzedników.

Artykuł przedstawia bardzo pobieżny ogląd problemu, którego głębsza analiza teoretyczna, zaopartą na studium przypadku ponowoczesnych literackich hybryd gatunkowych, z racji ograniczeń objętości, nie znalazła się w jego treści.

Genre is a universal phenomenon that permeates human lives and determines the ways people use language, read, write and understand texts, and interpret generic actions. Whether conscious or subconscious, genre awareness facilitates communication and cultural exchange, and influences the capacity for discourse. It serves as a ‘template for representing human experience’, and helps language users organ-

ize the material they wish to produce<sup>1</sup>. ‘A genre is ultimately an abstract conception rather than something that exists empirically in the world’, remarks Jane Feuer, and Daniel Chandler adds that ‘defining genres may not initially seem particularly problematic but it should already be apparent that it is a theoretical minefield<sup>2</sup>. An abstraction that may escape rigid definitions though it is, genre helps to acquire and enhance our understanding of the world, and wields power ‘through which we shape, are shaped, and through which we sort out information; gain knowledge; and ultimately extrapolate meaning<sup>3</sup>.

In his study of genres John Frow demonstrates that we are incessantly making decisions based on genre awareness, not just with reference to literature, for instance when choosing which book to read or which play to see, but also with regard to any discursive media, such as films, music or every-day talks<sup>4</sup>. Any product of man’s artistic creativity or daily communication, whether verbal or not, may be approached in terms of its genre, as the French term ‘genre’ refers in its broadest sense to ‘a type, species or class of composition<sup>5</sup>. When analyzing the genres of language, we can easily differentiate between a sermon and a joke, having formed clear expectations about the genres, and also we are able to understand a joke in a sermon or a sermon in a joke, thanks to our awareness of generic blends and combinations. Genre savvy will permit comprehension of very different messages intended by authors employing similar or even identical pieces of language in various contexts, for instance in an epitaph inscribed on a tombstone and in a slogan placed on a hoarding, even if the wording, punctuation and arrangement of the language in the epitaph and in the slogan are the same. What makes a difference is, as Olivier Burckhardt demonstrates in his review of Frow’s *Genre*, the unique ‘generic makeup’ that conveys the author’s intention behind the text and beyond its linguistic level, and the rhetorical situation<sup>6</sup>. ‘Situation and genre are so tightly interwoven as to be interlocked,’ notes Amy Devitt<sup>7</sup>.

It is often context, rather than text itself, that helps recognize generic distinctions and determines genre, the subject matter being ‘the weakest criterion for generic grouping because it fails to take into account how the subject is treated<sup>8</sup>. Reflecting upon context, David Russell views it as ‘an ongoing accomplishment, not

<sup>1</sup> Hopkins, Chris: *Thinking about Texts*. New York: Palgrave 2001. p. 156.

<sup>2</sup> Feuer, Jane: ‘Genre Study and Television’. In: *Channels of Discourse, Reassembled: Television and Contemporary Criticism*. Robert C Allen, ed. London: Routledge 1992. p. 144. Chandler, Daniel: ‘An Introduction to Genre Theory’. <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/intgenre.html>, retrieved 20 June 2011. p. 3.

<sup>3</sup> Frow, John: *Genre*. London: Routledge 2006. p. 13.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p.125.

<sup>5</sup> Baldick, Chris: *The Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford University Press 2008. p. 140.

<sup>6</sup> Burckhardt, Olivier: ‘Genre beyond the Noun: a Review of John Frow’s *Genre*’. In: *Poetry Nation* 33:6 (2007), Manchester: Carcanet Press 2007. pp. 78–80.

<sup>7</sup> Devitt, Amy J.: *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois UP 2004. p. 22.

<sup>8</sup> Stam, Robert: *Film Theory: an Introduction*. New York: Wiley-Blackwell 2000. p. 12.

[merely] a container for actions or texts;’ an ‘accomplishment’ which decides on whether effective communication is accomplished<sup>9</sup>. Carolyn Miller, in turn, observes that the social and rhetorical context defines genre as ‘typified actions based in recurrent situations’<sup>10</sup>. Genre is a ‘nexus of situation, culture and other genres’, and culture influences how the situation is constructed and how it is seen as recurring in genres, says Devitt, who, drawing on Bakhtin’s interpretation of speech genres, adds that ‘one never writes or speaks in a void,’ for ‘what fills that void is not only cultural context (ideological and material baggage surrounding our every action) and situational context (the people, languages, and purposes involved in every action), but also generic context – the existing genres we have read or written’<sup>11</sup>. Therefore, ‘there is no generic void’<sup>12</sup>.

Devitt reiterates, to a considerable extent, Bakhtin’s theory of verbal communication, which he calls metalinguistics, and which focuses on speech, understood in its broadest meaning as human communication - spoken and written, ‘never final’ and never ‘decontextualizable’, reliant on the situation and its antecedents, inherently dialogic and both ‘repeatable and unrepeatable’<sup>13</sup>. Genre is ‘repeatable’, Bakhtin argues, because ‘each text presupposes a generally understood (that is, conventional within a given collective) system of signs, a language (if only the language of art)’; but at the same time, he observes, ‘each text (as an utterance) is individual, unique, and unrepeatable, and herein lies its entire significance (its plan, the purpose for which it was created)’<sup>14</sup>. This ‘unrepeatable’ aspect of text and genre is not connected with the system of language, which depends on repeatable elements and signs, but with their ‘special dialogic (and dialectical, when detached from the author) relations with other texts, the texts being unrepeatable’<sup>15</sup>.

Emphasizing the ‘unfinalizability’ that governs language and the dialogic context of communication, Bakhtin remarks that

there is neither a first nor last word and there are no limits to the dialogic context (it extends into the boundless past and the boundless future). Even past meanings, that is, those born in the dialogue of past centuries, can never be stable (finalized, ended once and for all) - they will always change (be renewed) in the process of subsequent, future development of the dialogue. At any moment in the development of the dialogue there are immense, boundless masses of forgotten contextual meanings, but at certain moments of the dialogue’s subse-

<sup>9</sup> Russell, David: ‘Rethinking Genre in School and Society.’ In: *Written Communication* (1997). vol. 14, pp. 4504–554.

<sup>10</sup> Miller, Carolyn: ‘Genre as Social Action.’ In: *Quarterly Journal of Speech*. 70 (1984) pp. 151–167.

<sup>11</sup> Devitt, A. J.: *Writing Genres*. pp. 32–33.

<sup>12</sup> Devitt, *ibid.*, p. 27.

<sup>13</sup> Bakhtin, Mikhail Mikhailovich: ‘The Problem of Speech Genres’. In: *Speech Genres and Other Late Essays*. Trans. by Vern W. McGee. Caryl Emerson and Michael Holquist, eds. Austin: University of Texas Press 1986. pp. 60–102.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 69.

<sup>15</sup> Bakhtin, M.: ‘The Problem of Speech Genres’. p. 105.

quent development along the way they are recalled and reinvigorated in renewed form (in a new context). Nothing is absolutely dead: every meaning will have its homecoming festival<sup>16</sup>.

Forgotten contextual meanings are constantly revived in new contexts, and hence they are in a way refreshed and repeated, remaining at the same time unrepeatable and unique. The same regards separate instances of speech, to which Bakhtin refers as ‘utterances’ – these are ‘links in the chain of speech communication’ that are ‘not indifferent to one another, are not self-sufficient, [but] are aware of and mutually reflect one another’<sup>17</sup>. The relatively stable types of utterances is what Bakhtin calls speech genres<sup>18</sup>. According to Bakhtin, the number of speech genres is unlimited, due to the ‘various inexhaustible possibilities’ of human activity expressed through verbal communication<sup>19</sup>. ‘Every utterance’, he argues, and thus, every typified set of utterances called speech genre, ‘must be regarded as primarily a response to preceding utterances of the given sphere. Each utterance refutes, affirms, supplements, and relies upon the others, presupposes them to be known, and somehow takes them into account... Therefore, each kind of utterance is filled with various kinds of responsive reactions to other utterances of the given sphere of speech communication’<sup>20</sup>.

Before imbuing speech with the speaker’s own ‘semantic and expressive intentions’, before the speaker’s appropriation of the speech, ‘everything that is said, [written, and, generally,] expressed, is located outside the “soul” of the speaker and does not belong only to him [or her]. The word cannot be assigned to a single speaker. The author (speaker) has his own inalienable right to the word, but the listener has his rights, and those whose voices are heard in the word before the author comes upon it also have their rights (after all, there are no words that belong to no one)’<sup>21</sup>. This is so because an utterance, a genre and ‘a word (or, in general, any sign) [are] interindividual’<sup>22</sup>.

The Bakhtinian concept of intergeneric interaction of human speech, of dialogic heteroglossia (‘another’s speech in another’s language, serving to express authorial intentions but in a refracted way’, best seen in the discourse of the novel) and intertextuality of language is what informs the contemporary genre theory<sup>23</sup>. Genre is viewed as ‘an algorithm used to create new instances’ of genres, and also as a ‘staged goal-oriented social process’, based on ‘addressivity’, involving a reciprocal exchange between the maker and the interpreter, and influenced, as Bakhtin says,

<sup>16</sup> Ibid., p. 170.

<sup>17</sup> Ibid., p. 60.

<sup>18</sup> Ibid., p. 60.

<sup>19</sup> Ibid., p. 86.

<sup>20</sup> Ibid., p. 91.

<sup>21</sup> Bakhtin, M.: ‘The Problem of Speech Genres’. P. 121–122.

<sup>22</sup> Ibid., p. 122.

<sup>23</sup> Bakhtin, M.: ‘Discourse in the Novel.’ In: *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Michael Holquist, ed. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press 1981. Pp. 259–422.

by the ‘social dialects, characteristic group behavior, professional jargons, generic languages, languages of generations and age groups, tendentious languages, languages of the authorities, of various circles and of passing fashions’<sup>24</sup>.

Bakhtin does not define genre as ‘a form of language, but a typical form of utterance’; adding that ‘genres correspond to typical situations of speech communication, typical themes, and, consequently, also to particular contacts between the meanings of words and actual concrete reality under certain typical circumstances’<sup>25</sup>. His fundamental proposition that genres exist not only in language, but, generally, in communication (which he names speech), concerns a distinction between primary (simple) and secondary (complex or ‘ideological’) speech genres<sup>26</sup>. To Bakhtin,

secondary (complex) speech genres – novels, dramas, all kinds of scientific research, major genres of commentary, and so forth – arise in more complex and comparatively highly developed and organized cultural communication (primarily written) that is artistic, scientific, sociopolitical, and so on. During the process of their formation, they absorb and digest various primary (simple) genres that have taken form in unmediated speech communion. These primary genres are altered and assume a special character when they enter complex ones. They lose their immediate relation to actual reality and to the real utterances of others. For example, rejoinders of everyday dialogue or letters found in a novel retain their form only on the plane of the novel’s content. They enter only actual reality via the novel as a whole, that is, as literary-artistic event and not as everyday life<sup>27</sup>.

Whether ‘primary’ or ‘secondary’, genre unites similar forms of language (Bakhtinian ‘utterances’) used in a similar context, but also divides them into miscellaneous groups, subgenres, sub-subgenres and meta-genres (‘situated language about situated language’), according to more detailed specifications<sup>28</sup>. Burckhardt defines genre as a ‘two way process within a cultural milieu that enables us to shift between the various frameworks or worlds that we co-inhabit’, and argues that the cardinal principles of how genre operates in our daily lives are twofold, and can be expressed by means of two simple statements: ‘gathering by kind and dividing into groups’<sup>29</sup>.

The ubiquitous nature of genre, which affects all walks of life and all social contexts, has been the focus of genre theory in various fields of literary, linguistic, rhetorical, philosophical and social studies. A traditional literary definition views genre

<sup>24</sup> The first quoted phrase comes from Hunt, Russell A.: ‘Speech Genres, Writing Genres, School Genres and Computer Genres.’ In: *Learning and Teaching Genre*. Aviva Freedman and Peter Medway, eds. Portsmouth: Heinemann 1992, pp. 12-38. The other phrase is taken from Martin, James M.: *English Text: System and Structure*. Philadelphia: John Benjamins 1992. p. 45. Bakhtin’s words come from ‘Discourse in the Novel’, p. 288.

<sup>25</sup> Bakhtin, M.: ‘The Problem of Speech Genres’. p. 87.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p. 88.

<sup>27</sup> *Ibid.*, pp. 61–62.

<sup>28</sup> Giltrow, Janet: ‘Meta-genre’. In: *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change*. Richard Coe, Lorelie Lingard and Tatiana Teslenko, eds. Cresskill: Hampton 2002. p. 98.

<sup>29</sup> Burckhardt, Olivier: ‘Genre beyond the Noun’. p.78.

as ‘a classification system deriving from literary and rhetorical criticism than names types of texts according to their forms’; or, in other words, as a ‘recognizable and established category of written [or orally delivered] work employing such common conventions as will prevent readers or audiences from mistaking it for another kind’<sup>30</sup>. The Aristotelian blueprint distinguishing major literary genres (the lyric, epic and drama) according to various manners of imitation, has proliferated through the centuries, and at some point, as Burckhardt says, served as a ‘straightjacket of the Romantic triad,’ ‘constraining and inhibiting authorial creativity’<sup>31</sup>. That was connected with genre’s proscriptive nature, its norms and interdictions. ‘As soon as the word genre is sounded, as soon as it is heard, as soon as one attempts to conceive it,’ Derrida notes, ‘a limit is drawn’<sup>32</sup>.

The limits and limitations of genre and the classical rigid generic scheme applied to literature, which, according to Richard Coe, imposed the ‘tyranny of genre’, eventually turned into an ‘infinitely modifiable classification scheme’<sup>33</sup>. Imperfect though it can be, the generic divisions that sprouted from the original tripartite division have engendered taxonomy applicable not merely to literature and popular fiction, non-fiction, scientific, legal and daily language use, but also to virtually all forms of communication, outside literary and rhetorical modes, according to the Bakhtinian concept of speech genres<sup>34</sup>. The genres of extraliterary discursive media, for instance, include today, among others, advertisements, political speeches, small talk, nursery rhymes, laboratory reports, private and business correspondence, papal encyclicals, medical history records, forwarded e-jokes, blog, spam and splog.

Genre is omnipresent in society in both synchronic and diachronic ways and proves to be ‘a social action’<sup>35</sup>. Carolyn Miller, who adopts a socio-cultural and rhetorical perspective on genre, notes that the recurrence of social situations and actions is what predominantly determines genre, for genres are ‘an open class with new members evolving, old ones decaying’, which serves as a ‘key to understanding how to participate in the actions of a community’<sup>36</sup>. ‘The mode of existence of genres is social,’ says Frow<sup>37</sup>. Developing the semiotic approach to genre, as taken by Bakhtin for the ‘revelatory’ purpose of ‘demystifying society’, Northrop Frye ob-

<sup>30</sup> Devitt, Amy J.: *Writing Genres*. p. 42. (the first definition quoted above). Baldick, Chris, ed.: *The Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford UP 2008. p. 140. (the other above-mentioned definition).

<sup>31</sup> Burckhardt, O.: ‘Genre beyond the Noun’. p.79.

<sup>32</sup> Derrida, Jacques: ‘The Law of Genre’. In: *Acts of Literature*. Derek Attridge, ed. London: Routledge 1992. pp. 223–231.

<sup>33</sup> Coe, Richard M.: ‘“An Arousing and Fulfillment of Desire”: The Rhetoric of Genre in the Process Era - and Beyond.’ In: *Genre and the New Rhetoric*. Aviva Freedman and Peter Medway, eds. London: Taylor & Francis 1994. pp. 181–190. The other quote comes from Devitt, A. J.: *Writing Genres*. P. 40.

<sup>34</sup> Burckhardt, O.: ‘Genre beyond the Noun’. pp.78–79. Devitt, A. J.: *Writing Genres*. P. 4.

<sup>35</sup> Cf. Miller, Carolyn. ‘Genre as Social Action.’ pp. 151–167.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>37</sup> Frow, J.: *Genre*. p. 69.

serves likewise that 'literary experience is only the visible tip of the verbal iceberg: below it is a subliminal area of rhetorical response, addressed by advertising, social assumptions, and casual conversation'<sup>38</sup>. 'A genre, whether literary or not,' concludes Tzvetan Todorov, 'is nothing other than the codification of discursive properties' that are inherent to human culture, whose basic mode is communication<sup>39</sup>. Endorsing a semiotic view of culture, Umberto Eco observes, in turn, that every cultural phenomenon can be studied as communication<sup>40</sup>. Thus, genre is a function of culture, and all 'literary genres originate, quite simply, in human discourse'<sup>41</sup>. Genre conditions communication in society, for 'the system of generic expectations amounts to a code, by the use of which (or by departure from which) composition becomes more economical', to the effect that genres serve as a kind of 'shorthand to increase the "efficiency" of communication'<sup>42</sup>.

Genre facilitates classification and categorization, and promotes order; therefore, it reduces complexity and helps construct meaning. As James Martin claims, it is genres that make meaning; as 'they are not simply a set of formal structures into which meaning is poured'<sup>43</sup>. Genre awareness conditions understanding of modern language use, yet it may not always be easily gained, for the term 'genre' in English embraces both broad and narrow categories of language (and non-verbal expression, as employed by visual arts and music), and is often far from transparent or clear-cut. The confusion surrounding the term reigns in the absence of uniform rules, as the notion of genre is employed simultaneously to mark the basic modes of literary art (lyric, narrative, dramatic), the broad categories of composition (poetry, prose), as well as more specific groups delineated according to various criteria, including: the formal structure of the text (e.g., sonnet, business memo), length (e.g., epigram, advertising slogan), intention (e.g., satire, burlesque), effect (e.g., comedy), origin (e.g. folktale), and subject matter (e.g., pastoral, science fiction, laboratory report)<sup>44</sup>. While some genres follow numerous rules governing subject matter, style and form, others, such as the novel, do not seem to observe any stringent rules<sup>45</sup>.

Thus genre means vast categories of literature (poetry, drama, prose), rather specific forms (e.g., miracle play), loosely defined forms or attitudes (e.g. pastoral, satire) or a capacity to be applied to other generic labels within a period (e.g. Eliza-

<sup>38</sup> The quote concerning Bakhtin's theory is by Chandler, Daniel: *Semiotics for Beginners*. London: Routledge 2001. p. 21. The other is by Frye, Northrop: *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton: Princeton UP 2000. (updated ed.) p. 350.

<sup>39</sup> Todorov, Tzvetan: *Genres in Discourse*. Cambridge: Cambridge UP 1990. p. 77.

<sup>40</sup> Eco, Umberto. *A Theory of Semiotics (Advances in Semiotics)*. Bloomington: Indiana UP 1976. p. ix.

<sup>41</sup> Todorov, T.: *Genres in Discourse*. p. 69.

<sup>42</sup> Fowler, Alastair: 'Genre.' In: *International Encyclopedia of Communications*. Vol. 2. Erik Barnouw, ed. Oxford: Oxford UP 1989. p. 215.

Chandler, Daniel: 'An Introduction to Genre Theory'. p. 2.

<sup>43</sup> Martin, James R.: *English Text: System and Structure*. p. 40.

<sup>44</sup> Baldick, C., ed.: *The Oxford Dictionary of Literary Terms*. p.140.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p.140.

bethan tragi-comedy)<sup>46</sup>. As Hopkins explains, ‘the complexity of genre stems precisely from the fact that genre is not actually a single unified system, (...) and that genres convey information of several sorts about texts, formal features, inherent features, probable features, length of lineage, membership of a classic form, hybridity, content, mass culture or high culture, continuities and differences, place in literary history, characteristics at a general level, characteristics at a very specific level<sup>47</sup>. Some troubling dichotomies that result from the splits between form and content, text and context, process and product, individual and society, only add to the possible confusion<sup>48</sup>. To illustrate genre’s translucence and ‘to show how genre ambiguously mediates and defines the inner and outer boundary’ of text, Frow suggests a model of a picture-frame. Accordingly, genre serves as a frame that demarcates a particular piece of verbal (or non-verbal) information, and delineates its limits from among open-ended realm of language (music or arts), leaving at the same time much room for the choice of content, style, technique and the author’s other personal idiosyncrasies<sup>49</sup>.

Burckhardt, in turn, develops a more complex and dynamic metaphor, namely that of a window-frame, which, ‘with its added dimension of depth, brings the possibility of multiple perspectives<sup>50</sup>. Justifying the validity of this metaphor, Burckhardt explains that regardless of the position of the viewer, who can be standing inside or outside and may look at different angles, various elements will be brought into view through the frame; ‘thus although a window is static, what is framed depends on where we stand in relation to it<sup>51</sup>. The same is true of genre, Burckhardt argues: its limits seem to impose some rigid ramification, yet, on closer inspection, the generic frame appears arbitrary, multilayered or loosely codified, and sometimes escapes hard and fast rules<sup>52</sup>. ‘It is not any classification system *per se* that is important,’ he concludes, ‘but the structure of relationship and dynamic interrelationships’ that make a given piece of language ‘resonate with one or several strands of a tradition and simultaneously alter our perception of that tradition’, whereby the notion of genre can be shaped<sup>53</sup>.

Genre awareness imposes some natural limitations on constructing meaning of a text, and raises expectations which, when confronted with a text, can be disappointed and confounded. Hence, as some critics claim, genre might appear as an ‘agent of ideological closure’ and a restraint which affects the ‘meaning-potential of a given text’, impairing rather than enhancing text interpretation and author-

---

<sup>46</sup> Hopkins, C.: *Thinking about Texts*. p.155.

<sup>47</sup> *Ibid.*, p.155.

<sup>48</sup> Devitt, A.: *Writing Genres*. p .9.

<sup>49</sup> Frow, J.: *Genre*. p. 32.

<sup>50</sup> Burckhardt, O.: ‘Genre beyond the Noun’. p. 78.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 78.

<sup>52</sup> Burckhardt, O.: ‘Genre beyond the Noun’. pp. 78–79.

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp. 78-79.



recipient communication<sup>54</sup>. Much criticism has been centred on genre artificiality and its formulaic prescriptiveness, as well as its depreciation of authorial creativity. The methodic nature of genre may indeed seem an encumbrance, yet, at the same time, it often catalyzes communication, providing a common denominator that enhances linguistic, social and cultural interaction between the author and the recipient or user of the text.

Confusing and artificial though it may appear, genre functions as a 'typical form of text which links kinds of producer, consumer, topic, medium, manner and occasion', and which 'controls the behaviour of producers of such texts, and the expectations of potential consumers'<sup>55</sup>. It conditions 'constituting a tacit contract between authors and readers'<sup>56</sup>. Thus, on the one hand, genre facilitates communication and introduces order; on the other hand, however, due to its considerable conceptual multidimensionality and capacity and no great consistency, it may create misperception. 'When readers and writers match genre and situation differently – confusion is likely to occur – not because the reader is not able to label the genre but because the reader is not sure of the writer's purpose or the reader's role – hence the reader is not sure of the situation'<sup>57</sup>.

What is more, complications arise from the fact that generic labels refer to very different information about texts, whose categories may overlap or contradict one another. For instance, it can be hard to classify Elizabeth Barrett Browning's *Aurora Leigh* along with Lev Tolstoy's *Anna Karenina* or J. R. R. Tolkien's *Lord of the Rings*, all three texts having been labelled by some critics eponymous epic novels. Similarly, it seems a foolhardy task to compare James Joyce's *Finnegans Wake* with Henry Fielding's *The History of Tom Jones, A Foundling*, despite some shared qualities of a comic novel. There are many texts that bear the generic label of the novel but have few formal markers specific of the genre. Vikram Seth's *The Golden Gate* (written in rhyming verse form) and John Fuller's *Flying to Nowhere* (written in highly poetic prose) are only two examples of novels whose discourse owes much to poetry.

The fluidity of genre boundaries and fuzziness of generic distinctions result from the fact that 'genres are not discrete systems, consisting of a fixed number of listable items', nor do they adhere to rigid rules of inclusion and exclusion<sup>58</sup>. Generic 'disobedience' entailing recombination and crossing-over is quite a frequent phenomenon in literature and other discursive media, exemplified by various intergeneric texts. However, if a work 'disobeys its genre, it does not mean that the genre does not exist,' remarks Tzvetan Todorov<sup>59</sup>. Actually, 'it is tempting to say –

<sup>54</sup> O'Sullivan, Tim, et al.: *Key Concepts in Communication*. London: Routledge 1994, p. 128.

<sup>55</sup> Hodge, Robert, Gunther, Kress: *Social Semiotics*. London: Polity Press 1988, p. 7.

<sup>56</sup> Chandler, Daniel: 'An Introduction to Genre Theory'. p. 4.

<sup>57</sup> Devitt, A.J.: *Writing Genres*. p. 22.

<sup>58</sup> Gledhill, Christine: 'Genre'. In: *The Cinema Book*. Pam Cook, ed. London: British Film Institute 1985. p. 64.

<sup>59</sup> Todorov, T.: *Genres in Discourse*. p. 14.

on the contrary', he adds, for exceptions tend to prove the rule. If there were no generic expectations and norms, then no irregularities, exceptions or deviations would be identified, a peculiar instance of which is the novel<sup>60</sup>. By the same token, Maurice Blanchot says, 'in the novelistic literature and perhaps in all literature, we could never recognize the rule except by the exception that abolishes the rule – or, more precisely, that dislodges the centre of which that certain work is the uncertain affirmation, the already destructive manifestation, the momentary and soon-to-be negative presence'<sup>61</sup>.

That many novelistic texts constitute the 'uncertain affirmation' or the 'already destructive manifestation' of the genre may be true because, as Bakhtin argued in the 1930s, 'the novel is [probably still] the sole genre that continues to develop, [and] that is as yet uncompleted'<sup>62</sup>. Therefore, 'it reflects more deeply, more essentially, more sensitively and rapidly, reality itself in the process of its unfolding', as 'only that which is itself developing can comprehend development as a process'<sup>63</sup>. The dynamic potential of the novel owes its flexibility to the dialogic complexity of this genre, explains Bakhtin<sup>64</sup>. The novel is the first genre to have 'appropriated a zone of contact with the present in all its open-endedness', whereas other genres, insofar as they resemble the novel, are following the suit and 'becoming dialogized,' till 'finally – this is the most important thing – the novel inserts into these other genres an indeterminacy, a certain semantic open-endedness, a living contact with unfinished, still-evolving contemporary reality (the open-ended present)<sup>65</sup>. Bakhtin suggests that this 'zone for structuring literary images – the zone of maximal contact with the present', together with the 'stylistic three-dimensionality linked with the multi-languaged consciousness,' as well as 'the radical change the novel effects in the temporal coordinates of the literary image,' is what distinguishes the novel from other genres<sup>66</sup>.

Genres permeate one another in the way languages interact and influence one another in 'an actively polyglot world,' Bakhtin says, which resembles a 'process of active, mutual cause-and-effect interillumination'<sup>67</sup>. Sharing and borrowing generic qualities allows for the 'interillumination' and cross-breeding, exemplified by the evolution of the novel, which has assimilated many attributes of other genres. Bakhtin accounts for the considerable flexibility and popularity of the novel claim-

<sup>60</sup> Todorov, T.: *Genres in Discourse*, p. 14.

<sup>61</sup> Blanchot, Maurice: *The Space of Literature*. Transl. by Ann Smock. Lincoln: University of Nebraska Press 1989. pp. 133–134.

<sup>62</sup> Bakhtin, M. M.: 'The Epic and the Novel: Towards a Methodology for the Study in the Novel'. In: *The Dialogic Imagination*. Transl. by Caryl Emerson, Michael Holquist. Michael Holquist, ed. Austin: University of Texas Press 1981. p. 3–40.

<sup>63</sup> Bakhtin, *ibid.*, p. 7.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>65</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>66</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 12.

ing that the other genres were formed in the ‘eras of closed and deaf monoglossia’ of the narrative; the novel, however, ‘in contrast to other major genres, (...) emerged and matured precisely when intense activization of external and internal polyglossia was at the peak of its activity; [hence] this is its native element’<sup>68</sup>. Polyglossia, closest to daily communication and reality, and best illustrated by the novel’s dialogic discourse and multitude of voices (the narrator’s or narrators’, characters’, author’s), is what enabled the novel to ‘assume leadership in the process of developing and renewing literature in its linguistic and stylistic dimension’<sup>69</sup>. Bakhtin contrasts the novel with the epic: while the former thrives on diversity, he argues, the latter attempts to decrease it<sup>70</sup>. The uniqueness of the novel and its domination in the postmodern culture, despite the claims of its death and deterioration, depend on the ‘voracious’ capacity of the novel, which can embrace, draw from, digest and devour other genres without losing its status and identity; a feat that other genres cannot perform<sup>71</sup>.

The inherent impurity and ambiguity of genre and generic boundaries and the position of the novel among other genres is what Jacques Derrida highlights as well, applying the deconstructivist perspective. He argues that

the designation of the novel should be marked in one way or another, even if it does not appear in the explicit form of a sub-titled designation, and even if it proves deceptive or ironic. This designation is not novelistic; it does not, in whole or in part, take part in the corpus whose denomination it nevertheless imparts. Nor is it simply extraneous to the corpus. But this singular *topos* places within and without the work, along its boundary, an inclusion and exclusion with regard to genre in general... it gathers together the corpus and, at the same time, ... keeps it from closing, from identifying itself with itself<sup>72</sup>.

Chris Hopkins expands on that paradox posed by Derrida, suggesting that ‘the marking of generic membership within texts is itself an impurity’, because ‘if generic markers indicate membership of a set, they cannot, by virtue of their role as an indicator of membership, themselves be part of the set’ whose boundaries they demarcate<sup>73</sup>. The generic boundary, therefore, according to Derrida, is not fixed within the genre but rather makes a ‘larger pocket’; nevertheless, it delineates where the genre begins and ends<sup>74</sup>. Hopkins illustrates Derrida’s argument by means of the idea of sets shown in a Venn diagram. The first smallest set represents a genre; the second, which stands for the ‘larger pocket’, features the generic boundary; and the largest, enveloping the other two sets, corresponds to all the other genres (fig. 1)<sup>75</sup>.

<sup>68</sup> Bakhtin, M.M.: ‘The Epic and the Novel’. p. 12.

<sup>69</sup> Ibid., p. 12.

<sup>70</sup> Bakhtin, *ibid.*, p. 13.

<sup>71</sup> Ibid., p. 17. Some critics and philosophers who predicted the death of the novel are: José Ortega y Gasset, Walter Benjamin, Roland Barthes, Tom Wolfe, Robert B. Pippin.

<sup>72</sup> Derrida, Jacques: ‘The Law of Genre’. p. 228.

<sup>73</sup> Hopkins, C.: *Thinking about Texts*, p. 190.

<sup>74</sup> Ibid., p. 190.

<sup>75</sup> Hopkins, C.: *Thinking about Texts*, p. 190.

According to Derrida, the zones between a genre itself and its boundary, as well as between that boundary and other genres, and, consequently, their boundaries, certainly exist but seem to escape firm demarcation<sup>76</sup>. As the figure modelled on Derrida's theory and visualized by Hopkins demonstrates (fig. 1), a genre is delineated from among other genres, yet, at the same time, remains embedded in their realm. The paradox of Derrida's proposition is, therefore, that 'all genres are mixed because genres are not to be mixed'<sup>77</sup>.

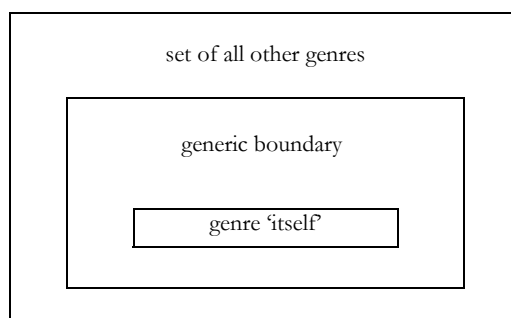


Fig. 1.

Hopkins explains Derrida's apparently self-contradictory idea referring to the example of the novel: the novel is designated as such by generic markers which are not themselves novelistic; for instance, a subtitle 'a novel', provided by an author, is a genre marker, but is not itself a feature to be found within a novel<sup>78</sup>. The generic marker distinguishes the novel from other genres but does not belong to the genre itself. Thus, a genre is 'never a finite set', as it 'always contains the impurity of its own generic markers'<sup>79</sup>. Since a genre is enveloped by other genres, family resemblances among genres are possible<sup>80</sup>. As to genre markers, they are 'neither inside nor outside texts, but in a blurred [fuzzy] boundary set participating in the genre itself, but not belonging to it'<sup>81</sup>. According to Derrida, Hopkins concludes his commentary, genre is a 'system with a systematic flaw', as 'no text is ever straightforwardly describable in generic terms'<sup>82</sup>.

Derrida's theory reveals much of genre's nature, yet is also raises several problems and controversies, for instance the question: what constitutes the genre itself, as well as the original text and its meaning, once all generic markers have been ex-

<sup>76</sup> Ibid., p. 189.

<sup>77</sup> Ibid., p. 190.

<sup>78</sup> Ibid., p. 191.

<sup>79</sup> Ibid., p. 191.

<sup>80</sup> Swales, John: *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge UP 1990. p. 49.

<sup>81</sup> Hopkins, C.: *Thinking about Texts*. p. 191.

<sup>82</sup> Ibid., p. 191.

cluded?<sup>83</sup> And another query: is there anything in the text that is not somehow a generic marker? The answers might perhaps be found among novels, but when one regards poetry, it could be hard to decide which part of a poem is not a generic marker nor an indicator of its membership in a given genre, for example in a sonnet<sup>84</sup>. The paradox of Derrida's argument and the fluidity of the boundary between texts and their generic markers can perhaps be traced back to Bakhtin's general observations about the nature of an utterance, such as text. 'Every concrete utterance of a speaking subject serves as a point where centrifugal as well as centripetal forces are brought to bear,' Bakhtin remarks, so that 'the process of centralization and decentralization, of unification and disunification, intersect in the utterance'<sup>85</sup>. As an instance and unit of genre, text is hence the realm where opposite forces interact and contradictory processes occur, which finds its reflection in the dialogic fuzziness of genre.

Bakhtin also mentions some other important boundaries which affect genre; namely these between 'two consciousnesses': the approach of an author to their text, and the approach of a recipient or critic to the text:

the event of the life of the text, that is, its true essence, always develops on the boundary between two consciousnesses, two subjects. The transcription of thinking in the human sciences is always the transcription of special kind of dialogue: the complex interrelations between the text (the object of study and reflection) and the created, framing context (questioning, refuting, and so forth) in which the scholar's cognizing and evaluating thought takes place. This is the meeting of two texts - of the ready-made and the reactive text being created - and consequently, the meeting of two subjects and two authors<sup>86</sup>.

Text is the natural realm of encounter between the author's and recipient's interpretations and consciousnesses that result from genre expectations and genre awareness, but before the author creates the text and addresses it to recipients, she or he needs to face and determine their position on generic conventions and antecedent texts. Gledhill notes that 'whilst writing within a genre involves making use of certain "given" conventions, every work within a genre (...) involves the invention of some new elements' that are produced by the author's 'creative tension' with the conventions, and their 'attempt at a personal inflection of them'<sup>87</sup>. Another 'creative tension' grows when the recipient, having genre savvy and expectations about the given text, faces the author's utterance and makes their own interpretation of it. 'On the one hand, writers write in function of (which does not mean in agreement with) the existing generic system... On the other hand, readers read in function of the generic system, with which they are familiar thanks to criticism,

---

<sup>83</sup> Ibid., p. 191.

<sup>84</sup> Ibid., p. 191.

<sup>85</sup> Bakhtin, M. M.: *The Dialogic Imagination*. p. 272.

<sup>86</sup> Bakhtin, M. M.: *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press 1984. pp. 106–107.

<sup>87</sup> Gledhill, C.: 'Genre'. p. 65.

schools, the book distribution system, or simply by hearsay', remarks Todorov<sup>88</sup>. Steve Neale, in turn, suggests that 'genres are not systems' at all: they are 'processes of systematization' based on the reciprocal negotiation between the makers and the interpreters<sup>89</sup>.

Vague and fluid though it may seem, genre is not, of course, too imprecise or random a concept to be deemed invalid. It is, none the less, fairly complex, and its complexity stems from the nexus of connections among subject matter, form, content, period, purpose, social context, authorial inflections, rhetorical situation, readers' or interpreters' reception and categorization, intertextual relations among texts and intergeneric 'breeding'. It all amounts to the fact that 'genre is not ... simply given by the culture: rather, it is in constant process of negotiation and change'<sup>90</sup>. It is possible that the same text belongs to different genres in different countries or times<sup>91</sup>. 'Genres permit variation' and 'must adapt to variation,' says Devitt, like all living entities, for they have long been 'seen metaphorically as having lives; being born, growing and sometimes dying'<sup>92</sup>. 'To persist in paying attention to genres may seem to be a vain if not anachronistic pastime today,' as many genres 'seem to be coming undone', observes Todorov; yet genres are still thriving and evolving<sup>93</sup>. A controversial statement announcing the opposite was once made about the death of the novel, which, to some critics, is imminent, as the novel has expired as a novel genre; whereas to others, it flourishes and still represents, as Bakhtin noted nearly a century ago, the most dynamic and adaptable genre nowadays<sup>94</sup>.

Anis Bawarshi proposes a different interpretation of genres, arguing that they should be approached as an ecosystem, a lively and interdependent entity in which communication recreates genres as well as genres recreate communication, some genres dying a natural death, new ones developing<sup>95</sup>. The evolutionary and quasi-biological nature of genres appears also in Todorov's theory. 'Where do genres come from?' he asks and responds, 'quite simply: from other genres. A new genre is always the transformation of an earlier one, or of several: by inversion, by dis-

<sup>88</sup> Todorov, T.: *Genres in Discourse*, pp. 18–19.

<sup>89</sup> Neale, Steve, ed. *Genre and Contemporary Hollywood*. London: British Film Institute 2002. p. 5.

<sup>90</sup> Buckingham, David: *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer 1993. p. 137.

<sup>91</sup> Hartley, John, Tim, O'Sullivan, et al. eds. *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. p. 129.

<sup>92</sup> Devitt, A.: *Writing Genres*. p. 88.

<sup>93</sup> Todorov, T.: *Genres in Discourse*, p. 21.

<sup>94</sup> Some of the critics who envisaged the crisis or the death of the novel are: José Ortega y Gasset - *Decline of the Novel* (1925), Walter Benjamin - *Crisis of the Novel* (1930), as well as Gore Vidal, Roland Barthes, John Barth, Tom Wolfe, and Italo Calvino. Others, for example Kathleen Fitzpatrick, claim that these predictions are dire and inaccurate (*The Anxiety of Obsolescence: The American Novel in the Age of Television*, 2006).

<sup>95</sup> Bawarshi, Anis. 'The Ecology of Genre'. In: *Ecocomposition: Theoretical and Pedagogical Approaches*. Christian R. Weisser and Sydney I. Dobrin, eds. Albany: Suny Press 2001. pp. 69–80.

placement, by combination... There has never been a literature without genres<sup>96</sup>. The longevity of genres is ensured when genres are 'flexible synchronically and changeable diachronically', says Chandler; therefore, as Frow, Jauss and Todorov seem to agree, 'genres should be taken as a historically changing system rather than as logical order'<sup>97</sup>.

That genres can be lively and robust diachronically is possible, as they undergo constant renewal through processes of specialization and recombination, but it is also natural that some genres do not survive and may only be partially traceable in others. Generic vigour and multitude that mark contemporary communication result from the (frequently random and spontaneous) processes of hybridization, genre switching and adaptation – the common phenomena that extend the existing genre scheme and offer a whole gamut of new possibilities. Hybrid genres abound today and mixed-genre works are far from uncommon, as genres are becoming increasingly blurred, some mass media examples of which include infotainment, edutainment, tryvertising, doc musicals and cinematic poems<sup>98</sup>. Generic cross-breeding is such a widespread phenomenon in all discursive media that it shapes the nature of genre itself, adding to its flexibility and mutability. That is why contemporary theories view genre as a vigorous concept, whose both function and form are dynamic, yet whose fluidity does not apparently lead to 'the final demise of genre as an interpretive framework'<sup>99</sup>.

The vigour and interrelatedness of genres result from the fact that 'genres are not free-standing entities, but are actually intimately connected and interactive amongst themselves'<sup>100</sup>. This somehow modifies Frow's and Burckhardt's frame-like models of genre, for 'none [of genres] is clearly defined at the edges, but rather fades into one another,' Chandler observes<sup>101</sup>. Thus, as Swales adds, some genres appear as 'prototypical', that is classical examples of their formal markers, with strictly defined rules and boundaries, whereas others, as Chandler continues, prove to be 'looser', more open-ended in their conventions or more permeable in their boundaries' than the prototypes<sup>102</sup>. Therefore, many genres appear as 'fuzzy' systems rather than fairly inflexible frames. Generic fuzziness is also the consequence of the loosely defined differences among genres and the fact that 'an individual text within a genre rarely if ever has all of the characteristic features of the genre'<sup>103</sup>. That is why, as Derrida argues, 'every text participates in one or several genres, there is no genreless text, there is always a genre and genres, yet such participation

<sup>96</sup> Todorov, T.: *Genres in Discourse*. p. 16.

<sup>97</sup> Chandler, D.: 'An Introduction to Genre Theory', p. 11. Frow, J. *Genre*. P. 70. Cf. Jauss, Hans Robert. *Toward an Aesthetic of Reception*. (1982) and Todorov, T.: *Genres in Discourse*. (1990).

<sup>98</sup> Fairclough, Norman. *Media Discourse*. London: Edward Arnold 1995. p. 88.

<sup>99</sup> Chandler, D.: 'An Introduction to Genre Theory'. p. 13.

<sup>100</sup> Devitt, A.: *Writing Genres*. p. 14.

<sup>101</sup> Chandler, D.: 'An Introduction to Genre Theory'. p. 7.

<sup>102</sup> Swales, J.: *Genre Analysis*. p. 49. Chandler, D.: 'An Introduction to Genre Theory'. p. 10.

<sup>103</sup> Fowler, Alastair: 'Genre.' p. 215.

never amounts to belonging. And not because of an abundant overflowing or a free, anarchic and unclassifiable productivity, but because of the trait of participation itself ... in marking itself generically, a text unmarks itself<sup>104</sup>.

Generic affiliations and coalescence is what Derrida sees as the source of the generic embedment – a genre is enveloped by the set of all other genres, as Hopkins's figure above represents. One may wonder whether the study of genres can be sustainable if genres tend to be amalgamates and if they 'unmark' themselves by 'marking' their generic properties and participating in other genres, as Derrida claims<sup>105</sup>. The fluidity and prolific cross-breeding of genres beg more questions and raise more doubts, which are still waiting to be resolved, for instance: 'Is there a finite taxonomy of genres or are they in principle infinite? Are genres timeless Platonic essences or ephemeral, time-bound entities? Are genres culture-bound or transcultural? Should genre analysis be descriptive or proscriptive?'<sup>106</sup>

There seems to be no definitive agreement among critics and scholars addressing genre as to what the answers to these questions are, however, what most of the experts agree on is that today's miscellany of generically heterogeneous texts and cross-genre works constitutes a sign of the times – a landmark of postmodernity, ancient though genre blending is. 'The nature of our world, fluid and inconstant, requires that we understand genre as dynamic,' Devitt notes, for 'the fluid world requires fluid genres, categorized differently according to different purposes'<sup>107</sup>. Clifford Geertz observes that 'it is not that we no longer have conventions of interpretation; we have more than ever, built – often enough jerry-built – to accommodate a situation at once fluid, plural, uncentred, and ineradicably untidy'<sup>108</sup>. An interesting case of hybrid genres is, for instance, the literary legacy of Charles Williams (1886–1945), an English writer, poet and playwright, and a lesser-known Inklings. His novels, mixing Christianity with the occult, magical and demonic, convey his theory of Romantic theology, and blend reality with fantasy, religion with myth, allegory with the literal, as well as the physical and bodily with the spiritual and mystical. Williams's arguably best novel, *Descent into Hell* (1937), appears, for instance, to be a morality drama in a novelistic frame, a 'spiritual thriller' and a 'Christian shocker' challenging most generic conventions; 'it is satire, romance, thriller, morality, and glimpses of eternity all rolled into one'<sup>109</sup>. Written in the inter-war period, the text seems to be one of those that anticipated the post-modern free treatment of genre, favouring hybrids and startling amalgams of generic markers. If

<sup>104</sup> Derrida, J. 'The Law of Genre'. p. 225.

<sup>105</sup> Ibid., p. 225.

<sup>106</sup> Stam, Robert: *Film Theory: An Introduction*. p. 14.

<sup>107</sup> Devitt, A.: *Writing Genres*. p. 90.

<sup>108</sup> Geertz, Clifford, 'Blurred Genres: the Refiguration of Social Thought'. In: *The American Scholar*, vol. 49 no. 2 (1980), pp. 165–179.

<sup>109</sup> The last phrase comes from the book jacket review by The New York Times. Williams, Charles: *Descent into Hell*. London: William B. Eerdmans Publishing Company 1999.



composed with skill, such texts are not chimeras but rather ingenious compilations of genres best suited to rendering the writer's thought and style.

The 'untidiness' and blurredness of the postmodern landscape accommodate well generic fuzziness. Since postmodernity is the era of simulation and dissolution, as Baudrillard says, and of hazy borderlines between the signs and reality, the reification of objects, that is making objects real and concrete, is often impossible<sup>110</sup>. This might also account for the increasingly vague and mixed nature of genres in discursive media, and, particularly, in literature, for texts may be interpreted as simulacra of original genres, the latter becoming less and less real and accessible. Simulacrum, a term introduced by Jean Baudrillard, is a 'sign' which refers to and often replaces the Real in the process of simulation<sup>111</sup>. The postmodern culture, according to Baudrillard, is marked by the 'third order simulacrum', the most advanced stage of simulation, whereby 'the copy precedes and determines the Real, and there is no longer any distinction between reality and its representation, for the simulacrum has destroyed the Real'<sup>112</sup>. If this transformation were to be applied to the relationship between genre – representing 'the Real', and text – simulating the genre as its 'copy', it would imply that in the postmodern era genres have dwindled away, having been virtually obliterated by their hyperreal representations. Baudrillard proposes also a four-phase description of simulation, that is the process of simulacrum-making, the last stage of which could probably illustrate the nature of postmodernity, in the aftermath of which the sign, image (or any utterance of communication, such as, in this case – text) bears no resemblance to reality whatsoever, and becomes its own pure simulacrum<sup>113</sup>. Thus, if Baudrillard's analysis of simulation is germane to the interpretation of the evolution of genres and texts, one might venture to conclude that contemporary genres have lost their embedment in genres and no longer reflect the 'real' genres but merely simulate themselves. Hence, the ancient order of genres, standing for 'reality' in this context, has been in fact destroyed and replaced by its simulacra, which have ceased to simulate genres and are now only simulacra of themselves.

This paper makes no pretensions of introducing the problem of genre as it exists in the postmodern culture, nor does it do justice to the wealth of genre theories popular in the contemporary criticism. It ought to extend into an analysis of some texts representing the fuzziness of postmodern genres and perhaps illustrating the processes of simulation between genre, the 'profound reality', and text, as its simulation that ceases to simulate genre<sup>114</sup>. Considering the ubiquitous nature of genres

---

<sup>110</sup> Baudrillard, Jean. *Simulacra and Simulation*. Transl. by Sheila Faria Glaser. Ann Arbor: University of Michigan Press 1994. p. 33.

<sup>111</sup> Baudrillard, J.: *Symbolic Exchange and Death*. Transl. by Iain Hamilton Grant. Washington: Sage Publications 1993.

<sup>112</sup> *Ibid.*, p. 35.

<sup>113</sup> Baudrillard, J.: 'The Precession of Simulacra'. In: *Simulacra and Simulation*. p. 6.

<sup>114</sup> The term 'profound reality' comes from Baudrillard, *Simulacra and Simulation*, p. 6.

in contemporary culture and everyday life, and their crucial role in communication, one may wonder, however, whether genres have become unreal and anachronistic, and whether they have been completely eradicated in the process of simulation. An analysis of several sample cases of fuzzy hybrid genres in contemporary literature, with their dialogic polyglossia, intertextuality and simulacra, which ought to follow this theoretical overview, shall fill another paper.

## Bibliography

- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich: 'The Problem of Speech Genres'. In: *Speech Genres and Other Late Essays*. Transl. by Vern W. McGee. Caryl Emerson and Michael Holquist, eds. Austin: University of Texas Press 1986. pp. 60–102.
- Bakhtin, M. M.: 'Discourse in the Novel'. In: *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Michael Holquist, ed. Transl. by Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press 1981. pp. 259–422.
- Bakhtin, M. M.: 'The Epic and the Novel: Towards a Methodology for the Study in the Novel'. In: *The Dialogic Imagination*. Michael Holquist, ed. Austin: University of Texas Press 1981. p. 3–40.
- Bakhtin, M. M.: *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Transl. by Caryl Emerson, ed. Minneapolis: University of Minnesota Press 1988.
- Baldick, Chris, ed.: *The Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford UP 2008.
- Baudrillard, Jean. *Simulacra and Simulation*. Transl. by Sheila Faria Glaser. Ann Arbor: University of Michigan Press 1994.
- Baudrillard, J. *Symbolic Exchange and Death*. Transl. by Iain Hamilton Grant. Washington: Sage Publications 1993.
- Bawarshi, Anis. 'The Ecology of Genre'. In: *Ecocomposition: Theoretical and Pedagogical Approaches*. Christian R. Weisser and Sydney I. Dobrin, eds. Albany: Suny Press 2001.
- Blanchot, Maurice: *The Space of Literature*. Transl. by Ann Smock. Lincoln: University of Nebraska Press 1989.
- Buckingham, David: *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer 1993.
- Burckhardt, Olivier: 'Genre beyond the Noun: a Review of John Frow's *Genre*'. In: *Poetry Nation* 33:6 (2007), Manchester: Carcanet Press 2007. pp. 78–80.
- Chandler, Daniel: *Semiotics for Beginners*. London: Routledge 2001.
- Coe, Richard M.: "'An Arousing and Fulfillment of Desire": The Rhetoric of Genre in the Process Era – and Beyond'. In: *Genre and the New Rhetoric*. Aviva Freedman and Peter Medway, eds. London: Taylor & Francis 1994. pp. 181–190.
- Derrida, Jacques: 'The Law of Genre'. In: *Acts of Literature*. Transl. by Avital Ronnel. Derek Attridge, ed. London: Routledge 1992. pp. 223–231.
- Devitt, Amy J.: *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois UP 2004.

- Eco, Umberto. *A Theory of Semiotics (Advances in Semiotics)*. Bloomington: Indiana UP 1976.
- Fairclough, Norman. *Media Discourse*. London: Edward Arnold 1995.
- Feuer, Jane: 'Genre Study and Television'. In: *Channels of Discourse, Reassembled: Television and Contemporary Criticism*. Robert C Allen, ed. London: Routledge 1992.
- Fowler, Alastair: 'Genre'. In: *International Encyclopedia of Communications*. Vol. 2. Erik Barnouw, ed. Oxford: Oxford UP 1989.
- Frow, John: *Genre*. London: Routledge 2006.
- Frye, Northrop: *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton: Princeton UP 2000.
- Geertz, Clifford, 'Blurred Genres: the Refiguration of Social Thought'. In: *The American Scholar*, vol. 49 no. 2 (1980), pp. 165–179.
- Giltrow, Janet: 'Meta-genre'. In: *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and Change*. Richard Coe, Lorelie Lingard and Tatiana Teslenko, eds. Cresskill: Hampton 2002.
- Gledhill, Christine: 'Genre'. In: *The Cinema Book*. Pam Cook, ed. London: British Film Institute 1985.
- Hodge, Robert, Gunther, Kress: *Social Semiotics*. London: Polity Press 1988.
- Hopkins, Chris: *Thinking about Texts*. New York: Palgrave 2001.
- Hunt, Russell A.: 'Speech Genres, Writing Genres, School Genres and Computer Genres.' In: *Learning and Teaching Genre*. Aviva Freedman and Peter Medway, eds. Portsmouth: Heinemann 1992, pp. 12–38.
- Martin, James M.: *English Text: System and Structure*. Philadelphia: John Benjamins 1992.
- Miller, Carolyn: 'Genre as Social Action'. In: *Quarterly Journal of Speech*. 70 (1984) pp. 151–167.
- Neale, Steve, ed. *Genre and Contemporary Hollywood*. London: British Film Institute 2002.
- O'Sullivan, Tim, John Hartley, et al.: *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. London: Routledge 1994.
- Russell, David: 'Rethinking Genre in School and Society'. In: *Written Communication* (1997). vol. 14, pp. 4504–554.
- Stam, Robert: *Film Theory: an Introduction*. New York: Wiley-Blackwell 2000.
- Swales, John: *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge UP 1990.
- Todorov, Tzvetan: *Genres in Discourse*. Cambridge: Cambridge UP 1990.
- Williams, Charles: *Descent into Hell*. London: William B. Eerdmans Publishing Company 1999.

### Internet resources

- Chandler, Daniel: 'An Introduction to Genre Theory'. <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/intgenre.html>, retrieved 20 June 2011.



Katarzyna MAŁECKA  
SWSPiZ w Łodzi

## “OH... AND JENKINS... APPARENTLY YOUR MOTHER DIED THIS MORNING”: MONTY PYTHON’S MEANING OF DEATH

### Streszczenie

Analizując *Sens Życia wg Monty Pythona*, Stephen T. Asma zauważa, iż film ten jest w dużej mierze „krytyką niedorzecznych i niebezpiecznych elementów społecznych, które sprawiają, że stajemy się nie-ludzcy, a do których należy zaliczyć między innymi różne ideologie religijne, podziały klasowe, naukę, medycynę, edukację czy też korporacyjną chciwość”. Ta opinia dobrze podsumowuje wymowę większości twórczości Pythonów, ponieważ specjalnością grupy jest wyśmiewanie „rozmaitych sposobów, na jakie ludzie się od siebie nawzajem alienują oraz sposobów, na jakie alienują się na własne życzenie od szczęścia”. Ten esej analizuje wybrane dzieła Pythonów dotyczące śmierci i ludzkich postaw wobec niej, postaw, które najczęściej polegają na wyparciu śmierci ze świadomości. Grupa Monty Pythona podchodzi do tego tematu w równie surrealistycznym stylu co do innych zjawisk społecznych. W wypadku śmierci jest to wyjątkowo celne, gdyż śmiech pomaga uwypuklić bezsens ludzkich wysiłków i rozmaitych prób negowania śmierci, które często zamiast ułatwiać, znacznie utrudniają nam życie. Terry Eagleton trafnie komentuje ten paradoks twierdząc, iż „gdybyśmy częściej myśleli o śmierci, z pewnością zachowywalibyśmy się dużo lepiej niż się zachowujemy. [...] Nieśmiertelność i niemoralność są ze sobą bardzo ściśle związane”. Pythoni testują ten moralnie wzbogacający aspekt śmierci, jak również jej inne oblicza, przypominając nam, iż śmierć czyni nas ludzkimi, a to, iż potrafimy się z niej śmiać, zbliża nas do siebie.

In *After Theory* Terry Eagleton writes, „My death is *my* death, already secreted in my bones, stealthily at work in my body; yet it leaps upon my life and extinguishes it as though from some other dimension. It is always untimely”<sup>1</sup>. Present and absent, dormant yet always at work, „[d]eath is both alien and intimate to us”<sup>2</sup>. As an often unacknowledged yet principal organizer of life and of much of our psycho-

<sup>1</sup> Eagleton, Terry: *After Theory*. New York: Basic Books 2003. P. 167.

<sup>2</sup> *Ibidem*. P. 211.

logical experience, „[d]eath represents Nature’s final victory over culture [and] the fact that it is culturally signified does not stop it from being a non-contingent part of our creaturely nature”<sup>3</sup>. In other words, death does not care how it is handled, portrayed and explained as long as we do not fail to die. This stance makes pretty much everything that has been said and written about death quite irrelevant or even absurd. Thus, it is only natural that the most absurd TV series in the history of British television should open with progressively wacky images of annihilation and a sketch about “some famous deaths”<sup>4</sup>. After the unforgettable opening sequence, where a man’s head sprouting flowers gets crushed by the famous giant foot, a woman in cabaret gear makes her head explode in a grenade-like fashion and a cardinal Richelieu type gets squashed by a falling angel, the audience is greeted by a smiling, grey-suited announcer who sits behind a desk only to get up promptly as “a squeal of a pig being sat upon” can be heard<sup>5</sup>. The screen cuts to a blackboard with several lines of pigs drawn on it and a hand with a piece of chalk crosses out one of the pigs. Next, the tallest Mozart in history (John Cleese) welcomes us to the show that looks at some famous deaths:

Tonight we start with the wonderful death of Genghis Khan, conqueror of India. Take it away Genghis. *Cut to Genghis Khan’s tent. Genghis strides purposefully. Indian-style background music. Suddenly the music cuts out and Genghis Khan with a squawk throws himself in the air and lands on his back. [Cut to] judges [holding up] cards with points on, in the manner of ice skating judges*<sup>6</sup>.

Genghis Khan scores 28.1, apparently not an impressive result as Mozart with a wide grin comments: „Bad luck Genghis. Nice to have you on the show. And now here are the scores”<sup>7</sup>. The scoreboard includes seven historical figures with St Stephen in the lead with his stoning, followed by Richard the Third’s grand death at Bosworth Field and Genghis, grand warrior as he was, is only number six. The sketch continues with Mozart introducing us to „this week’s request death of Mr Bruce Foster of Guildford”<sup>8</sup>, who dies in his armchair as unspectacularly as Genghis. At the end, „one of the evergreen bucket kickers,” Admiral Nelson, flies out of a window with a scream “Kiss me Hardy!”<sup>9</sup>

<sup>3</sup> Ibidem. P. 163.

<sup>4</sup> Chapman, Graham, John Cleese et al.: Monty Python’s Flying Circus: Just Words. Vol. 1. London: Mandarin 1990. P. 1. Most quotations from Monty Python’s Flying Circus’ sketches will be indicated by page numbers from this edition of the first and second series’ scripts. For additional clarification, in certain cases, the abbreviations E. for “episode” and S. for “series” will be used in the text of the essay.

<sup>5</sup> Ibidem. P. 1.

<sup>6</sup> Ibidem. P. 1. The italicized part of the quotation is action description and appears in this form in the original script.

<sup>7</sup> Ibidem. P. 1.

<sup>8</sup> Ibidem. P. 2.

<sup>9</sup> Ibidem. P. 2.

And now for the thesis statement: the opening sketch of Monty Python’s Flying Circus<sup>10</sup> series signals several issues this essay will also attempt to address: first, death the great annihilator proves as always artistically prolific and limitless in its range (the opening sketch supports this part of the thesis); second, death in all shapes and degrees will be featured in the series and to what purpose it remains to be seen; third, the recurring theme of death and animals serves an additional and noble purpose in the Pythons’ work; fourth, the denial of death is as problematic and dangerous as the overeager acceptance of it; fifth, one of the best ways to address the absurdity and necessity of death might be through singing. Apart from these five stages of dealing with death, the famous deaths sketch also mocks, among other things, everything this analysis and many other cultural creations intend to do. Just like the judges rating the famous deaths in the manner of an ice skating competition, humans, in their need to feel secure, love to categorize, compartmentalize, commodify, classify, rate and theorize, which is something the reality of death does not easily comply with. Mozart’s artificial smile and smooth yet completely ridiculous announcements only emphasize death’s leading characteristic of being random, unexpected, cruel, and ultimately chaotic, a characteristic that only a healthy dose of humor and acknowledgment can possibly help us handle but not necessarily make sense of.

And now for something quite alike: various ways to die according to Monty Python and what they add to the meaning of death. The TV series as well as the Pythons’ feature films present multiple methods of becoming bereft of life, among which there are: a) rather probable causes of death: for instance, being shot in war while trying to present one’s commanding officer with multiple clocks and watches instead of hiding in the trenches; being squashed by a 16 ton weight, or other heavy objects (multiple episodes); dying while donating organs; being poisoned by salmon mousse; crucifixion; or quitting the rat race by throwing oneself out of a window under the pressure of corporate heartlessness; b) less probable causes: dying while donating organs on the table in one’s own home; being struck on the head with a large axe while trying to recite the Bible in one second; exploding since „[e]xplo- ding is a perfectly normal, medical phenomenon [and] [i]n many fields of medicine nowadays, a dose of dynamite can do a world of good” (E28 S2)<sup>11</sup>; falling apart while coughing; or being thrown out of a window due to being an unsuccessful encyclopedia salesman c) totally absurd although not entirely improbable causes: the aforementioned annihilation by a giant foot; being swallowed by a fish with a swastika on its side; being shot with an arrow by an enraged pantomime goose; or being torn to bloody shreds by the legendary Killer Rabbit. This, of course, is just an insignificant selection of interesting deaths according to the Pythons. Regardless of what way we choose to rate or classify them, one thing remains certain: death has

---

<sup>10</sup> The abbreviation MPFC will be used instead of the series full title, unless indicated otherwise.

<sup>11</sup> Chapman, Graham, John Cleese et al.: *Monty Python’s Flying Circus: Just Words*. Vol. 2. *Monty Python’s Flying Circus: Just Words*. London: Mandarin 1990. P. 65.

many faces and while some of them still remain hidden to us, the ones the Pythons offer may serve as a post-modern memento mori, which, while absurd and entertaining, seriously testifies to the reality of death. The more improbable the cause of death, the more likely our sense of illusory security and the stronger our tendency to ignore death's omnipresence and feel invincible. Through piling one absurd death on top of another (in E11 S1, in the murder sketch, framed by sketches featuring undertakers, the piling up of deaths is representative of the overall Pythonesque technique), the Pythons poke fun at how easily we take in violent deaths from multiple sources and, at the same time, how untouched we remain by death's true horror, the result of which is frequently manifested in increasing insensitivity and dehumanization. Psychologists claim that we tend to deny the reality of our own death, „but can conceive our neighbor's death, ... [which] only supports our unconscious belief in our own immortality and allows us – in the privacy and secrecy of our unconscious mind – to rejoice that it is ‘the next guy, not me’”<sup>12</sup>. The irrationality of most deaths featured in the Pythons' work exemplifies how unbound our imagination can be when it comes to conceiving and assimilating the demise of others, often in order to feed „our infantile wish for omnipotence and immortality”<sup>13</sup>. It is less than coincidental that many sketches and scenes in *MPFC* feature the army, soldiers, war, violence and horror. Critical of many „ridiculous and dangerous social distractions that dehumanize us”<sup>14</sup>, the Pythons expose the absurd human predilection to witness and cause gratuitous violence and senseless annihilation on a local and global scale, the epitome of which is the killer joke sketch significantly featured at the end of their first episode which begins with the aforementioned famous deaths sketch. More often than not, such destructive behavior that allows one to constantly shun one's own mortality yet easily abide, or inflict, deaths and suffering of others stems from the lack of an overall social „ability to face death with acceptance and dignity”<sup>15</sup>.

Obviously, no amount of serious psychological arguments makes the absurd deaths in the Pythons' work less ingeniously twisted and hilarious. But here is the rub, they still testify to death's omnipresence and unpredictability in a very real and grim way. One might not get annihilated by a killer sheep, but death by a trapped snake coiling itself around the shotgun and activating the trigger with its thrashing tail is apparently an option, which one Iranian hunter experienced in 1990 while pressing a gun butt behind his killer's head<sup>16</sup>. Thus, being struck on the head with

---

<sup>12</sup> Kübler-Ross, Elisabeth: *On Death and Dying*. New York: Scribner 2003. P. 28.

<sup>13</sup> *Ibidem*. P. 28.

<sup>14</sup> Asma, Stephen T.: “Against Transcendentalism: Monty Python's The Meaning of Life and Buddhism”. *Monty Python and Philosophy: Nudge Nudge, Think Think!* Eds. Gary L. Hardcastle and George A. Reisch. Chicago: Open Court 2008. P. 94.

<sup>15</sup> Kübler-Ross, Elisabeth: *On Death and Dying*. P. 28.

<sup>16</sup> John, Andrew, Stephen, Blake: *The World's Stupidest Deaths*. London: Michael O'Mara Books 2005. P. 13.



a large axe while trying to recite the Bible in one second and being able to say only „In the ...” (E11 S1) is not as far-fetched as it may seem, reminding us yet again that the beginning and end might be nearer each other than we expect.

„Humans throughout history have enjoyed a relationship with animals – sometimes symbiotic, sometimes fatal”<sup>17</sup>. In *The World’s Stupidest Deaths*, Andrew John and Stephen Blake give several gripping examples of human deaths caused directly or indirectly by various animals and resulting, most often than not, from man’s stupidity or/and cruelty. For instance, in 2003 in Philippines, “a seasoned cock owner [...] had failed to wear any protective clothing” while preparing his trained bird for a fight and, as a result, died of multiple wounds delivered to his groin by the vicious cock<sup>18</sup>. Considering that cockfighting is “a cruel and barbaric so-called sport”<sup>19</sup> and mindless entertainment for emotionally disturbed people, this lethal accident evokes little sympathy, testifying nonetheless to general human recklessness when it comes to danger and death. Elisabeth Kübler-Ross points out that such thoughtless or daredevil behavior is often a common defense mechanism in dealing with the fear of death – “if we cannot [successfully] deny death we may attempt to master [or challenge] it” by racing on highways,<sup>20</sup> taking up extreme sports or, for that matter, attending to a fight-hungry cock without a proper genitalia guard. The frequent pairing of animals and death in the Pythons’ work is another reflection of the uneasy and dysfunctional relationship between humans and mortality. At first glance, a killer sheep, a killer rabbit or a killer pantomime goose are preposterous. They act not only against these particular creatures’ instincts but first of all against our expectations. The absurdity of cuddly killer creatures could, of course, be read as a classic projection of human killer instincts and cruelty both towards men as well as towards other beasts inhabiting the earth. Although death and cruelty have always been present in nature, only humans have created the institution of war for purposes other than survival. Our inventiveness and unmatched intelligence have also intensified the awareness of the possibility of being annihilated, which, in turn, has resulted in an increasing fear of death and elaborate ways of defending ourselves against extinction<sup>21</sup>. Apart from weapons of mass destruction, humans have also invented and perfected complex machines to kill, chop, mince and prepare other living species for consumption. In episode thirteen of *MPFC*, which ominously opens with four undertakers carrying a coffin with the „It’s” man inside, the Head Waiter (Palin) welcomes a married couple (Cleese and Idle) to a vegetarian restaurant:

This is a vegetarian restaurant only, we serve no animal flesh of any kind. We’re not only proud about that, we’re smug about it. So if you were to come in here asking me to rip open

<sup>17</sup> Ibidem. P. 9.

<sup>18</sup> Ibidem. P. 12.

<sup>19</sup> Ibidem. P. 12.

<sup>20</sup> Kübler-Ross, Elisabeth: *On Death and Dying*. P. 27.

<sup>21</sup> Cf. Kübler-Ross, Elisabeth: *On Death and Dying*. P. 25–27.

a small defenceless chicken, so you could chew its skin and eat its intestines, then I'm afraid I'd have to ask you to leave. [...] Likewise if you were to ask us to [...] drain the life blood from a pig before cutting off one of its legs or carve the living giblets from a sheep and serve them with the fresh brains, bowels, guts and spleen of a small rabbit... WE WOULDN'T DO IT. Not for food anyway<sup>22</sup>.

As he delivers the above tirade, the waiter audibly raises his voice and becomes oddly excited, indicating that such painstaking ways of preparing animal flesh are not foreign to him as the final comment confirms. On the one hand the sketch seems to be mocking the rants of vegetarian activists, but on the other, it clearly hints at a certain bestiality of the bloody methods that enable humans to process animals for consumption, methods that many take for granted and never care to question. Yet, when it comes to the disintegration of our own bowels, guts and spleen, most humans take ridiculous precautions to keep their body as intact as possible and preferably forever. We swiftly and dispassionately dispose of a sat-upon pig, but when faced with the swine flu or other lethal health threat, the indifference is immediately replaced with fear and panic caused by a sudden discovery of our ephemerality and mortality. Another reminder of how conveniently unaware of the other side of the coin we choose to be comes near the end of the sketch. Terry Jones' half-naked character enters the scene being pushed on a large serving dish with an apple in his mouth, which he promptly takes out to announce to the married couple: „I hope you're going to enjoy me this evening. I'm the special. Try me with some rice"<sup>23</sup>. When the husband wants to greet „the special”, Jones slaps him on the hand and quips: „Don't play with your food"<sup>24</sup>. Indeed, don't play with your food because it has come at a price which sooner or later we all have to pay. In the midst of life, we are indeed in death, as much our own as that of other creatures, and yet, just as we prefer to remain ignorant in the case of slaughtered animals, unless a deranged waiter rubs the gory details into our faces, our own end also remains an issue that one seldom is prepared to consider ahead of time, which is why so many of us exit this world with a rebellious scream rather than a short squeal.

After a short intermission, the restaurant sketch is followed by a brief sketch at a cinema where „*a man [(Cleese)] in an ice-cream girl's uniform is standing in a spotlight with an ice-cream tray with [a dead] albatross on it*”, announcing loudly: „Albatross! Albatross! Albatross!”<sup>25</sup> Cleese's character looks nothing like Coleridge's „bright-eyed Mariner,” but selling the albatross lying in the middle of an ice-cream tray hints at the famous ballad whose main protagonist has a very close encounter with death due to the reckless killing of the harmless bird. The poem's moral „He prayeth best, who loveth best / All things both great and small” could serve as part of a punch line to the point being made here. Unappetizing as it might be, from time to time,

<sup>22</sup> Chapman, Graham, John Cleese et al. *Monty Python's Flying Circus: Just Words*. Vol. 1. P. 165.

<sup>23</sup> *Ibidem*. P. 166.

<sup>24</sup> *Ibidem*. P. 166.

<sup>25</sup> *Ibidem*. P. 167.

while eating animal flesh, one should pause and consider the sacrifice our fellow creatures make for us, which could be a healthy exercise in trying to accept the fact that our own bodies are perishable and, generally, far less useful after death. Yeats said „Nor dread nor hope attend / A dying animal; / A man awaits his end / Dreading and hoping all”<sup>26</sup>. Animals live with death much more naturally than humans do, which is also a lesson the Pythons imply in their multiple sketches featuring animals. While a cuddly killer bunny or a lethal pantomime goose are hysterical in their unnatural behavior, they also, quite seriously, comment on the absurdity of human disrespect for natural order reflected, among other things, in the unwillingness to acknowledge mortality while freely dealing death to others. The human need to sugar-coat the reality of death is succinctly rendered in episode six of *MPFC*, in which a proud manufacturer of „frog” chocolates boasts to two representatives of the hygiene squad about the freshness and crunchiness of the product’s filling, stating that his company uses „only the finest baby frogs, dew picked and flown from Iraq, cleansed in finest quality spring water, lightly killed, and then sealed in a succulent Swiss quintuple smooth treble cream milk chocolate envelope and lovingly frosted with glucose”<sup>27</sup>. As in most good comedy genres, here too, the laughter helps bring to light the vices of man, many of which could be avoided if we dared keep death in mind more often. As Terry Eagleton observes, „[i]t is partly the illusion that we will live forever which prevents us from [...] behav[ing] a good deal more virtuously than we do”<sup>28</sup>.

The prospect of having to die shapes our lives be it consciously or unconsciously. This knowledge underpins our complex fears, rituals and responses to death, one of which is the difficulty to address death openly in ways that involve more than only fixed phrases, euphemisms or media images. The Pythons mock this ineptitude to adequately and constructively talk about death in several sketches. Episode thirty of *MPFC* (second series) opens with a „[s]tock colour film of vivid explosive action for fifteen seconds: dog fight RAF style; trains crashing; Spanish hotel blowing up; car crashing and exploding; train on collapsing bridge; volcano erupting; [...] forest fire blazing”<sup>29</sup>. From this a caption with four individual words zooms into focus: „BLOOD, DEATH, WAR, HORROR” and „we cut to an interviewer in a rather dinky little set” with words „Blood, Devastation, Death, War and Horror” displayed on a sign in the background<sup>30</sup>. After briefly greeting us to „another edition of ‘Blood, Devastation, Death, War and Horror’,” the interviewer (Palin) announces: „and later on we’ll be

<sup>26</sup> Yeats, W. B.: „Death”. *The Works of W. B. Yeats*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd. 1994. P. 198.

<sup>27</sup> Chapman, Graham, John Cleese et al. *Monty Python’s Flying Circus: Just Words*. Vol. 1. P. 72.

<sup>28</sup> Eagleton, Terry: *After Theory*. P. 211, 210.

<sup>29</sup> Chapman, Graham, John Cleese et al. *Monty Python’s Flying Circus: Just Words*. Vol. 2. P. 91. The reason why this passage and some other passages are both italicized and in quotation marks is because they are action description and appear in italics in the script. This one describes the film images featured at the beginning of the episode.

<sup>30</sup> *Ibidem*. P. 91.

talking to a man who *does* gardening. But our first guest in the studio tonight is a man who talks entirely in anagrams<sup>31</sup>. Needless to say, the words in the program's title are never mentioned again. The triple meaningless repetition of the caption „Blood, Devastation, Death, War and Horror” leads to an equally pointless conversation between the interviewer and the man who talks entirely in anagrams, most of which are hardly typical anagrams and none of which makes any sense. The disparity between the program's title and its content is amusing as much as it is alarming. The block capital letters of the opening words not only imply but clearly state that death is a fact, just as the rest of the grim footage is, yet we often choose to talk about mortality in linguistically inadequate formations. Paradoxically, although various media representations of death fill our lives daily, mortality as such is rarely discussed in a socially and psychologically constructive way. And yet, our inability to coherently converse about death does not impair our increasing obsession to witness the deaths of others via the mass media. In fact, it so often happens that „the greater our fear of death the greater our fascination [with it] despite the horror that accompanies it”<sup>32</sup>. This mediated acknowledgement of death, however, leaves the overall denial and fear of death unaddressed, just as it is done in the Pythons' sketch.

In his study on death and humor, Allen Klein points out that while „there is nothing funny about death itself”, especially when it involves suffering, there is plenty of humor in situations „surrounding [...] death and lingering loss”, the most common example of which are all the „euphemistic substitutes for death” we use, such as, for instance, „met his end (Was the deceased double-jointed?)”<sup>33</sup>. The Pythons have coined and gathered their own collection of circumlocutory phrases for death and dying in „Decomposing Composers”, a song first released on their 1980 Contractual Obligation Album, and in the unforgettable „Dead Parrot” sketch. „Decomposing Composers” enumerates a number of famous composers and matches each of them with a different euphemistic phrase for their current, non-viable state. Thus, „Mozart don't go shopping no more”, „Elgar doesn't answer the door”, „There's very little of [Schubert and Chopin] left to see” and „You can still hear Beethoven / But Beethoven cannot hear you”<sup>34</sup>. The decomposing composers definitely have „no fun anymore”<sup>35</sup>, and yet their „music lives on” providing not only unending esthetic satisfaction to enthusiasts of classical music but also an excellent opportunity for the Pythons to mock the human tendency to avoid direct references to death. The realization that sooner or later, like Mozart, all of us won't „go shopping no more” does evoke at least a chuckle and, hopefully, can make the

---

<sup>31</sup> Ibidem. P. 91.

<sup>32</sup> Tyson, Lois: *Critical Theory Today*. New York: Garland 1999. P. 26.

<sup>33</sup> Klein, Allen: *The Courage to Laugh: Humor, Hope and Healing in the Face of Death and Dying*. New York: Tarcher/Putnam 1998. P. 10.

<sup>34</sup> Palin, Michael: „Decomposing Composers”. *Monty Python Sings*. Virgin 1989. CD.

<sup>35</sup> Ibidem.

unpleasant subject of death more open for discussion. The „Dead Parrot” sketch (E8 S1) also uses euphemisms to expose and ridicule the common human inability to communicate the finality of death in a straightforward manner. In the sketch, an annoyed customer Mr Praline (Cleese) and a pet store owner (Palin) argue over the vital state of an undeniably dead „Norwegian Blue” parrot, which, according to the shopkeeper, is only resting or simply „prefers kippin’ on its back”<sup>36</sup>. Death denial is ridiculed through a reversed process here: Praline actually calls death by its name („It’s stone dead”, “That parrot is definitely deceased”), but the pet shop owner, reluctant to refund his money, convinces him otherwise and claims that the bird is merely „stunned”, forcing Praline to resort to a torrent of euphemisms ranging from the simple „This parrot is no more!” to the more sophisticated: „It’s rung down the curtain and joined the choir invisible”<sup>37</sup>. Unlike the „Blood, Devastation, Death, War and Horror” sketch, the “Dead Parrot” dialogue features death at its center, but here the shop owner is actually able to grasp the reality of the parrot’s death only through more descriptive references, alluding to the general human inclination to talk about death in euphemisms. What makes the sketch an additionally apt comment on the tendency to ignore the awkward topic of mortality in everyday situations is the fact that Praline originally purchased the bird dead, allowing himself to be assured that „its total lack of movement was due to it being tired and shagged out after a long squawk”, while, in fact, „the only reason that the parrot had been sitting on its perch in the first place was that it had been nailed there”<sup>38</sup>. The stiff creature in question is of equal importance here: first, the successful sale of the ex-parrot proves that death might be awkward to mention but is extremely marketable and sells easily (the afore-discussed death and devastation in the media); second, the bird becomes the object of an absurd refund hassle, as if any satisfactory reimbursement was possible in the case of death; and third, parrots, being tropical birds, do not come from Scandinavia, so the Norwegian Blue is a truly „remarkable bird” as it is non-existent. Apart from the general human reluctance to seriously deal with death, the multi-layered absurdity of the sketch also points to what has been mentioned in the introduction: even if we finally muster our courage and verbal resources to define, expose, discuss and name death, it does not make non-being an easy commodity to handle because, by definition, non-existence eludes being grasped<sup>39</sup>.

Part VII of *Monty Python’s The Meaning of Life*, titled “Death”, also comments on the pointlessness of both death denial and the efforts to discuss and argue about mortality, especially when it is done to culturally and socially tame it rather than accept one’s own natural limitations. When a traditional image of Death with a scythe appears at the door of a middle class country house, the host fails to recognize

<sup>36</sup> Chapman, Graham, John Cleese et al. *Monty Python’s Flying Circus: Just Words*. Vol. 1. P. 104.

<sup>37</sup> *Ibidem*. P. 105.

<sup>38</sup> *Ibidem*. P. 105.

<sup>39</sup> Cf. Eagleton, Terry: *After Theory*. P. 213, 215, 217.

Death's grimness and treats Him as a mere inconvenience, assuming this is just someone who, unscheduled, came to trim the hedge. More gracious, the hostess invites Death in, offers „Him” a drink and introduces Mr Death to the rest of the company. It takes Mr Death a while to get the message about who He is across, as even when He demonstrates His otherworldliness by walking through the table, both the hosts and the guests pause only for a moment and then, „delighted”, tell Death that it is „a unique experience” and that they „were just talking about death only five minutes ago”, wondering „whether death is really the end [...] or whether there is ... and one so hates to use words like ‘soul’ or ‘spirit’”<sup>40</sup>. One of the guests, Debbie from Philadelphia (Palin), asks Mr Death directly about an afterlife, a question which Death, flabbergasted, ignores, announcing bluntly instead, „I have come for you”<sup>41</sup>. After Debbie glibly challenges Mr Death about the impossibility of all of them dying at the same time, Death announces the cause by pointing to the salmon mousse and, „quite casually”, orders everyone to follow Him, to which the host reacts by grabbing a gun and shooting the Grim Reaper. The attempt to get rid of Mr Death is obviously futile and the frightened Host hurriedly apologizes, „Just testing, sorry”. No matter whether treated politely or with hostility, death can be delayed, interrupted or tamed with talking and theorizing only temporarily, and all efforts to eliminate it are invariably bound to fall through. To paraphrase Eagleton, society and culture are „right that a natural event like death can be signified in a myriad of cultural styles”, but the bottom line is that „we die anyway”<sup>42</sup> and, as Praline might have concluded, culture „don't enter into it”<sup>43</sup>.

Regardless of how unable we are to talk about death on a less abstract and more down-to-earth level, or when we finally do how ineffective it often proves, the issue of overt morbidity and the unconditional acceptance of death can also be problematic and, as such, are not left unridiculed by the Pythons. A brilliant spoof of the legendary King Arthur's quests and battles, *Monty Python and The Holy Grail* takes on multiple medieval quirks, including the low life expectancy, the Black Death, and the morbid obsession with death. The less than healthy atmosphere of *vanitas* is satirized in the „Bring out your dead” scene, in which the Dead Collector refuses to take on his cart a half-dead man not because it is not humane but because it is „against regulations”, which, however, can be easily sidestepped by hitting the seriously ill yet still undead on the head with a club<sup>44</sup>. Similarly, the song merrily chirped in praise of Brave Sir Robin ridicules the chivalric code and the willingness to sacrifice one's life:

He was not afraid to die,  
Oh Brave Sir Robin,

<sup>40</sup> Monty Python's *The Meaning of Life*. Dir. Terry Jones. Universal 2004.

<sup>41</sup> *Ibidem*.

<sup>42</sup> Eagleton, Terry: *After Theory*. P. 163.

<sup>43</sup> Chapman, Graham, John Cleese et al. *Monty Python's Flying Circus: Just Words*. Vol. 1. P. 104.

<sup>44</sup> *Monty Python and The Holy Grail*. Dir. Terry Gilliam and Terry Jones. Sony Pictures 2006.

He was not at all afraid to be killed in nasty ways  
Brave, brave, brave, brave Sir Robin.  
He was not in the least bit scared to be mashed into a pulp  
Or to have his eyes gouged out and his elbows broken;  
To have his kneecaps split and his body burned away,  
And his limbs all hacked and mangled, brave Sir Robin<sup>45</sup>.

When it comes to Sir Robin's penis, Sir Robin stops the scop. Death is ok but having one's manhood mangled is less than ok since one cannot enter the eternal kingdom without being properly equipped. The medieval indifference in the face of death seems neither healthier nor more logical than the modern denial of death, and, as historians report, it went hand in hand with religious fervor leading to many an unethical crusade in the name of recapturing the Holy Land. All the brutal ways of inflicting death on Brave Sir Robin are in fact what the medieval crusaders were often accused of. Many Brave Sir Robins, blinded by greed and the promise of immortality, gave as little attention to their own annihilation as to that of others.

And speaking about immortality: is there a life after death according to the Pythons? The answer comes in episode thirty six of *MPFC*, in which chairman Roger Last (Cleese) gathers three „late“ guests in „a late-night religious-type discussion“<sup>46</sup>. After posing the aforementioned question to the three dead interviewees, one of whom is „the very late Prebendary Reverend Ross“, chairman Last faces utter silence and then promptly concludes: „Well there we have it, three say no“<sup>47</sup>. As far as the general absurdity of most sketches goes, this one is quite unequivocal and the punch line is surprisingly logical for a change.

So what is the meaning of death according to Monty Python? Struggling for a coherent conclusion when it comes to the Pythons is very much like struggling to impose order on the chaos that death causes for all of us. The Pythons would probably prefer to paraphrase their own words: „Well, [just like the meaning of life, the meaning of death] is nothing special. [...] [T]ry to live in peace and harmony with people of all creeds and nations“<sup>48</sup>, and, if possible, try to apply the same creed of balance and moderation to death. In the view of psychologists and cultural critics, most suffering in the world stems from the fear of death, which, when acknowledged and handled, can be coined into a lesson of humanity, preventing one from curtly informing another person in the fashion of the unfeeling school-teacher: „Oh... and Jenkins... apparently your mother died this morning“<sup>49</sup>. While trying to make sense of mortality, it might be difficult to always look on the bright side of life, but one does not have to be morbid to simply remember that grim as death might be, it is not a punishment for sins or life's enemy. In the last scene of

---

<sup>45</sup> Ibidem.

<sup>46</sup> Chapman, Graham, John Cleese et al. *Monty Python's Flying Circus: Just Words*. Vol. 2. P. 188.

<sup>47</sup> Ibidem. P. 188.

<sup>48</sup> Cf. Monty Python's *The Meaning of Life*. Dir. Terry Jones. Universal 2004.

<sup>49</sup> Monty Python's *The Meaning of Life*. Dir. Terry Jones. Universal 2004.

*Monty Python's Life of Brian* (1979), the crucified companions teach Brian a valuable lesson: „life is quite absurd” and „death's the final word”<sup>50</sup>. Life is chaotic, haphazard, and unjust (Brian is crucified by mistake); death, on the other hand, becomes the only constant that bears witness to life's absurdity and, thus, validates it. Like the rest of the movie, the final song is also a critique of the symbol which Christianity regards as helpful in making sense of death, while, in fact, what the cross testifies to is human cruelty and disregard for life, so indeed, „Life's a piece of shit, / When you look at it / Life's a laugh and death's a joke it's true”<sup>51</sup>.

Since the Pythons frequently formulate their morals in songs, it seems appropriate to end this analysis with one that provides an additional perspective on the place of death in life. Here are a few lines from a little number Eric Idle tossed off in the 1990s for the videogame *Discworld II: Mortality Bytes*, proving that the spirit of Monty Python literally lives on in another dimension:

There's a place you're always welcome,  
It's as nice as it can be,  
Everyone can get in,  
'cause it's absolutely free,  
That's Death.  
No need to take a breath,  
Just lie around all day,  
With not a single bill to pay,  
Hooray.  
That's Death,  
No more sicknesses or flu,  
If you've lived beyond your means,  
You can die beyond them, too,  
Boo-hoo.  
That's Death.  
It's a tête à tête with fate,  
If you're not feeling great,  
Then it's the best way to lose weight,  
Mate.<sup>52</sup>

Too good to be true? Oh well, that's death and there is nothing we can do about it.

## Bibliography

Asma, Stephen T.: “Against Transcendentalism: Monty Python's The Meaning of Life and Buddhism?”. *Monty Python and Philosophy: Nudge Nudge, Think Think!* Eds. Gary L. Hardcastle and George A. Reisch. Chicago: Open Court 2008. P. 93–110.

<sup>50</sup> Monty Python's *Life of Brian*. Dir. Terry Jones. Columbia TriStar, John Goldstone 2003.

<sup>51</sup> Ibidem.

<sup>52</sup> Idle, Eric: „That's Death”. *Discworld: Mortality Bytes*. Psygnosis 1997.



- Chapman, Graham, John Cleese et al.: *Monty Python's Flying Circus: Just Words*. Vols. 1 and 2. London: Mandarin 1990.
- Eagleton, Terry: *After Theory*. New York: Basic Books 2003.
- Idle, Eric: „That's Death”. *Discworld: Mortality Bytes*. Psygnosis 1997.
- Klein, Allen: *The Courage to Laugh: Humor, Hope and Healing in the Face of Death and Dying*. New York: Tarcher/Putnam 1998.
- Kübler-Ross, Elisabeth: *On Death and Dying*. New York: Scribner 2003.
- Monty Python and The Holy Grail*. Dir. Terry Gilliam and Terry Jones. Sony Pictures 2006.
- Monty Python's Life of Brian*. Dir. Terry Jones. Columbia TriStar, John Goldstone 2003.
- Monty Python's The Meaning of Life*. Dir. Terry Jones. Universal 2004.
- Palin, Michael: “Decomposing Composers”. *Monty Python Sings*. Virgin 1989. CD.
- Tyson, Lois: *Critical Theory Today*. New York: Garland 1999. P. 26.
- Yeats, W. B.: *The Works of W. B. Yeats*. Ware, Hertfordshire: Wordsworth Editions Ltd. 1994.



Kasper SIPOWICZ

Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych w Łodzi

## KAPŁAN »RASY PANÓW« – RZECZ O ALFREDZIE ROSENBERGU\*

### Streszczenie

Der vorliegende Beitrag bezweckt polnischen Lesern die Figur von Alfred Rosenberg näher zu bringen. A. Rosenberg gehörte zu den führenden Naziideologen. Seine Ansichten und Theorien stellte er in dem Buch *Der Mythos des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit* dar, das offenkundig einen antisemitischen und antikatholischen Charakter hatte. Der im heutigen Estland geborene Rosenberg machte im Dritten Reich eine steile Karriere. Zuerst löste er 1923 Dietrich Eckart beim Steuern des *Völkischen Beobachters* ab. Dann war er Vorsitzender des Außenpolitischen Amtes der NSDAP. Anschließend bekleidete er die leitende Stellung *des Beauftragten des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP*. 1940 wurde der Einsatzstab Reichsleiter Rosenberg ins Leben gerufen. 1941 bekam Rosenberg die Ernennung zum *Reichsminister für die besetzten Ostgebiete*. Während des Nürnberger Prozesses gegen die Hauptkriegsverbrecher (20. November 1945 – 1. Oktober 1946) wurde Rosenberg nach allen vier Anklagepunkten (gemeinsamer Plan oder Verschwörung, Verbrechen gegen den Frieden, Kriegsverbrechen und Verbrechen gegen die Menschlichkeit) für schuldig erklärt und zur Todesstrafe verurteilt.

Właśnie tym mianem (*Der geistige Priester der »Herrenrasse«*) określił prokurator Robert Jackson – główny oskarżyciel ze strony Stanów Zjednoczonych w procesie norymberskim – Alfreda Rosenberga. Mimo tak znaczących słów postać tego prominentnego działacza NSDAP znajdowała się przez szereg lat poza zainteresowaniem historyków. Badacze losów III Rzeszy swą uwagę skoncentrowali – co naturalnie nie może dziwić – na pierwszoplanowym aktorze *theatrum mundi*, jakim bez wątpienia był Adolf Hitler. Zaowocowało to licznymi biografiami *Führera*, jak m.in.

---

\* Część przygotowywanej do druku dysertacji: *Religia i kościoły chrześcijańskie w polityce i propagandzie narodowosocjalistycznej w Kraju Warty 1939–1945. Represje wobec Polaków i duchowieństwa polskiego.*

te autorstwa A. Bullock'a<sup>1</sup>, W. Masera<sup>2</sup>, J. C. Festa<sup>3</sup>, I. Kershaw'a<sup>4</sup> oraz polskiego historyka – K. Grünberga<sup>5</sup>. Odrębnie analizowano antyślawnizm Hitlera<sup>6</sup> czy też jego światopogląd<sup>7</sup>. W następnych latach brano pod lupę kolejnych dygnitarzy III Rzeszy, że wymienię – najciekawsze z punktu widzenia polskiego czytelnika, bo poruszające temat okupowanej Polski – książki poświęcone Albertowi Forsterowi<sup>8</sup>, Hansowi Frankowi<sup>9</sup> czy też Arthurowi Greiserowi<sup>10</sup>. Nadal jednak wyraźnie odczuwalny był brak analogicznej pracy odnoszącej się do Alfreda Rosenberga. Przelomem okazała się dopiero obszerna, bo licząca ponad osiemset stron, książka Ernsta Pipera<sup>11</sup>.

Alfred Rosenberg przyszedł na świat 12 stycznia 1893 roku (według rosyjskiego kalendarza 31 grudnia 1892 roku) w Rewlu (obecnie Tallinie), w należącej wówczas do Imperium Rosyjskiego Estonii<sup>12</sup>. Jego ojcem był Woldemar Wilhelm Rosenberg mający niemieckie korzenie, a matką Elfriede Caroline Siré, z pochodzenia francuska hugenotka. W Estonii odsetek tzw. Niemców bałtyckich wynosił 3,5%, lecz w samym Rewlu ponad 15%. Alfred szybko został sierotą, gdyż jego matka zmarła dwa miesiące po porodzie, a ojciec jedenaście lat później. W następstwie tych zdarzeń Alfred Rosenberg wychowywany był przez siostry swego ojca – Cecylię Rozalię oraz Lidę Henriette<sup>13</sup>. Po ukończeniu szkoły średniej (z dobrym wynikiem) rozpoczął studia na wydziale architektury Politechniki Ryskiej, która w 1915 roku – w wyniku zbliżania się oddziałów niemieckich – została ewakuowana do Moskwy. Tam też otrzymał dyplom architekta. Jest to bardzo ważny epizod w życiu Alfreda Rosenberga, bo – jak słusznie zauważa E. Piper – właśnie w tym czasie, a więc podczas Rewolucji Październikowej, utrwalił się w nim pogląd o związku marksizmu i żydostwa<sup>14</sup>. Po ukończeniu studiów Rosenberg powrócił do rodzinnego Rewla, lecz wkrótce wyjechał do Berlina, aby stamtąd z kolei udać się do matecznika ruchu narodowosocjalistycznego – Monachium.

W swoim tragicznie zakończonym życiu Alfred Rosenberg piastował wiele prominentnych funkcji. Pierwszą z nich było stanowisko redaktora naczelnego *Völkischer Beobachter* – tuby propagandowej NSDAP – które objął w marcu 1923 ro-

<sup>1</sup> Bullock, Alan: Hitler. Studium tyranii. Warszawa: Iskry 2004.

<sup>2</sup> Maser, Werner: Adolf Hitler. Legenda, mit, rzeczywistość. Warszawa: Bellona 1998.

<sup>3</sup> Fest, Joachim Clemens: Hitler. Eine Biographie. Frankfurt/M. – Berlin: Propyläen 1973.

<sup>4</sup> Kershaw, Ian: Hitler 1889–1936. Hybris. Poznań: Rebis 2001; Hitler 1936–1941. Nemezis cz. 1. Poznań: Rebis 2002; Hitler 1941–1945 Nemezis cz. 2. Poznań: Rebis 2003.

<sup>5</sup> Grünberg, Karol: Adolf Hitler. Biografia Führera. Warszawa: Książka i Wiedza 1989.

<sup>6</sup> Borejsza, Jerzy W.: Antyślawnizm Adolfa Hitlera. Warszawa: Czytelnik 1988.

<sup>7</sup> Jäckel, Eberhard: Hitlera pogląd na świat. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy 1973.

<sup>8</sup> Schenk, Dieter: Albert Forster – gdański namiestnik Hitlera. Gdańsk: Polnord 2002.

<sup>9</sup> Tenże: Hans Frank. Biografia generalnego gubernatora. Kraków: Znak 2009.

<sup>10</sup> Łuczak, Czesław: Arthur Greiser: hitlerowski władca w Wolnym Mieście Gdańsku i w Kraju Warty. Poznań: PSO 1997.

<sup>11</sup> Piper, Ernst: Alfred Rosenberg. Hitlers Chefideologe. München: Pantheon Verlag 2007.

<sup>12</sup> Tamże, s. 19.

<sup>13</sup> Tamże, s. 21.

<sup>14</sup> Tamże, s. 29.

ku, po ustąpieniu Dietricha Eckarta. W tym samym roku doszło do nieudanej próby zbrojnego przejścia władzy w Niemczech przez narodowych socjalistów (przy wsparciu generała Ericha Ludendorffa), czyli tzw. puczu monachijskiego. Na skutek tych wydarzeń przebywający w więzieniu Adolf Hitler powierzył obowiązek kierowania już zdelegalizowaną partią Alfredowi Rosenbergowi, którego „pełna lojalność [wobec *Führera* – K.S.] była bezsporna [...]”<sup>15</sup>. Jednak 29 lipca 1924 roku został wybrany nowy zarząd partii z Juliušem Streicherem – późniejszym redaktorem, a następnie wydawcą skrajnie antysemitckiego tygodnika *Der Stürmer* – jako przewodniczącym. Należy zaznaczyć, iż w tym okresie NSDAP przekształcono w „Wielkoniemiecką Wspólnotę Narodową” (*Großdeutsche Volksgemeinschaft; GVG*), aby zapewnić jej legalne funkcjonowanie.

1 kwietnia 1933 roku, a więc dwa miesiące po przejściu władzy w Niemczech przez nazistów, powołany został do życia Urząd Polityki Zagranicznej NSDAP (*Außenpolitisches Amt der NSDAP*; w skrócie *APA*), którego kierownictwo objął Alfred Rosenberg. Nowo powstała instytucja była konkurencyjna wobec Ministerstwa Spraw Zagranicznych. Nie jest to jednak niczym dziwnym, ponieważ w III Rzeszy często kompetencje urzędów partyjnych pokrywały się z zakresem uprawnień administracji państwowej. W 1935 roku Urząd Polityki Zagranicznej NSDAP przekazał część swych kompetencji, a mówiąc precyzyjniej sprawy handlowo-polityczne, tzw. „Towarzystwu Nordyckiemu” (*Nordische Gesellschaft*), a sam skupiając się na kwestiach kulturalno-politycznych. 29 stycznia 1940 roku został utworzony sztab operacyjny nazwany imieniem Alfreda Rosenberga (*Einsatzstab Reichsleiter Rosenberg*), który zajmował się *de facto* rabunkiem dzieł sztuki z terenów okupowanej Europy<sup>16</sup>. Ukoronowaniem kariery Rosenberga był 17 lipca 1941 roku, kiedy otrzymał nominację na „Ministra Rzeszy do spraw Okupowanych Terytoriów Wschodnich”. Najważniejszym jednak jego stanowiskiem był urząd „Pełnomocnika *Führera* do spraw duchowego i światopoglądowego wychowania i szkolenia NSDAP”, który sprawował od 24 stycznia 1934 roku.

Funkcje te umożliwiły Rosenbergowi spełnienie dawnego marzenia – zastąpienie wyuczonego zawodu architekta na profesję domorosłego filozofa. Swoje poglądy na świat zebrał w książce: *Der Mythos des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit*, którą ukończył już w połowie lat dwudziestych XX wieku. Mimo to ukazała się ona drukiem dopiero w 1930 roku z powodu trudności w znalezieniu wydawcy. Kolejno odmawiali: Oldenbourg, Diederichs, Bruckmann i Lehmann. Zainteresowanie wyraziło jedynie *Hohenheim Verlag* (założone w 1915 roku przez Dietricha Eckarta), które od 1929 roku należało do *Eber Verlag* – centralnego wydawnictwa NSDAP, kierowanego przez Maxa Amanna. *Ipso facto* przeciętny czytelnik – niezorientowany w statusie własnościowym poszczególnych oficyn wydawniczych – odnosił wrażenie, iż książka Rosenberga została wydana

<sup>15</sup> Tamże, s. 97.

<sup>16</sup> Tamże, s. 487.

w niezależnym wydawnictwie, niezwiązanym z ruchem narodowosocjalistycznym. Piper wskazuje, że był to celowy zabieg ze strony nazistów, aby ta wyraźnie antyreligijna publikacja nie była identyfikowana ze wschodzącą na niemieckiej scenie politycznej NSDAP<sup>17</sup>.

Rosenbergowski *Der Mythos des 20. Jahrhunderts* początkowo nie znalazł dużej rzeszy odbiorców ze względu na „pseudonaukowy żargon, niesłychanie zawily i bardzo trudno zrozumiały”,<sup>18</sup> jakim był napisany. Lecz w następnych latach obserwujemy wzrost liczby sprzedawanych egzemplarzy: w 1933 roku było to 73 000 egzemplarzy, w 1935 roku już 293 000, a w 1938 roku 500 000; liczbę miliona egzemplarzy przekroczone w 1942 roku<sup>19</sup>. Zwiększone zainteresowanie tą książką jest tłumaczone przez badaczy w różny sposób: Gerhard Besier upatruje przyczynę w – wspomnianej już wcześniej – nominacji Rosenberga na „Pełnomocnika *Führera* do spraw duchowego i światopoglądowego wychowania i szkolenia NSDAP”, ponieważ „na szkoleniach, kursach i egzaminach Rosenbergowska ‚cegła’ była lekturą obowiązkową”<sup>20</sup>. Natomiast Franciszek Ryszka wyjaśnia tę sytuację, cytując słowa samego Hitlera (spisane przez H. Pickera): „[...] dopiero anatema rzucona przez monachijskiego arcybiskupa Faulhabera zdobyła jej [tzn. książce Rosenberga – K.S.] czytelników”<sup>21</sup>. W tym miejscu należy zaznaczyć, iż *Der Mythos des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit* został wpisany przez Święte Oficjum 7 lutego 1934 roku na Indeks Ksiąg Zakazanych<sup>22</sup>. Rozpowszechnianie tejże książki było również zabronione w Polsce (od 1933 roku), obok *Mein Kampf* Hitlera, *Das ewige Reich* Moellera van der Brucka i innych. Jednak zakaz nie obowiązywał długo. W lutym 1934 roku – a więc po podpisaniu poufnego porozumienia prasowego między Polską a III Rzeszą (a dokładniej między Polską Agencją Telegraficzną a Deutsches Nachrichtenbüro) – sprzedaż niemieckojęzycznych książek odbywała się bez większych przeszkód. Bogusław Drewniak wymienia wśród najchętniej kupowanych niemieckich tytułów w Polsce (w języku oryginału) podczas Bożego Narodzenia 1937 roku m.in. następujące książki: *Mein Kampf* Hitlera, *Vom Kaiserhof zur Reichskanzlei* Goebbelsa, *Deutschland ist schöner geworden* Roberta Leya oraz biografię *Hermann Göring* pióra Ericha Gritzbaucha<sup>23</sup>. Czytelnikami tego rodzaju literatury była w przeważającej mierze mniejszość niemiecka. Tym bardziej znaczą-

<sup>17</sup> Tamże, s. 184.

<sup>18</sup> Ryszka, Franciszek: *Noc i mgła. Niemcy w okresie hitlerowskim*. Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum 1962. S. 37.

<sup>19</sup> Dane cyt. za: Piper, E.: *Alfred Rosenberg*. S. 184.

<sup>20</sup> Besier, Gerhard: *Stolica Apostolska i Niemcy Hitlera*. Warszawa: PWN 2010. S. 184.

<sup>21</sup> Cyt. za Ryszka, Franciszek: *Państwo stanu wyjątkowego. Rzecz o systemie państwa i prawa Trzeciej Rzeszy*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Ossolineum 1985. S. 105.

<sup>22</sup> Więcej na ten temat: Burkard, Dominik: *Häresie und Mythos des 20. Jahrhunderts. Rosenbergs nationalsozialistische Weltanschauung vor dem Tribunal der Römischen Inquisition*. Paderborn-München-Wien-Zürich: Schöningh 2005. S. 41 nn.

<sup>23</sup> Drewniak, Bogusław: *Polsko-niemieckie zbliżenia w kręgu kultury 1919–1939. Studia – szkice – sylwetki*. Gdańsk: Polnord 2005. S. 98 n.

cym wydaje się być fakt, iż na wyżej wymienionej liście nie znajduje się *opus vitae* Alfreda Rosenberga. Co zaś dotyczy przekładów *Der Mythos des 20. Jahrhunderts* na inne języki, to Rosenberg stanowczo ich odmawiał. Jako ciekawostkę można podać, że jedynym tłumaczeniem tego tytułu był przekład na język japoński, który odbył się bez porozumienia z Rosenbergiem<sup>24</sup>. Wydaje się być wielce prawdopodobnym, iż nie dochodził on swoich praw autorskich, aby nie zadrażniać sytuacji z bratnim państwem Osi.

Wracając do samego tytułu książki Rosenberga, czyli *Der Mythos des 20. Jahrhunderts*, nie sposób nie zauważyć podobieństwa do znanej publikacji Houstona Stewarta Chamberlaina – zgermanizowanego Anglika, zięcia Ryszarda Wagnera – pt. *Grundlagen des 19. Jahrhunderts*. Ta książka wywarła tak silny wpływ na młodego Alfreda Rosenberga, że opublikował on w 1927 roku biografię H. S. Chamberlaina, którego enuncjacje należą do jednych z pierwszych antysemickich prac wpisujących się w nurt tzw. socjaldarwinizmu. Zwolennicy tej teorii – jak sama nazwa wskazuje – obierali za podstawę swych rozważań teorię ewolucji Darwina, lecz w zwulgaryzowanej formie. Uważali oni bowiem, iż prawa rządzące światem fauny i flory można, bez przeszkód, przenieść na świat ludzi. *Ipsa facto* człowiek słaby, chory fizycznie czy psychicznie – jednym słowem ułomny – musi zginąć, aby utworzyć drogę dla silnych i zdrowych osobników. Analogiczne poglądy są, niestety, wciąż żywe. Edmund Osmańczyk pisał na ten temat:

To prawo, rządzące w przyrodzie, każące ginąć słabym, aby tym mocniej rozwijali się silni, drzemie w duszach ludzkich od czasów pierwotnych po dziś dzień, mimo spowszechnienia Chrystusowych objawień<sup>25</sup>.

Inni natomiast uważali, iż tego typu literatura nie miała większego wpływu na późniejszą, zbrodniczą politykę III Rzeszy. Jerzy W. Borejsza jest zdania, że

źródeł rasizmu niemieckiego nie należy szukać w odgórnie narzucanych narodowi przekonaniach elity, których wyrazicielem był na przykład Chamberlain. Rasizm ten wiązał się z uformowaną przez długie dziesięciolecia, a nawet stulecia, mentalnością mas, kształtowały go w XIX i XX wieku poczytne gazety oraz literatura straganowa<sup>26</sup>.

Nie sposób jednak przyjąć to stanowisko w pełni za słuszne, skoro – jak sam przyznaje J. W. Borejsza – elita czytała, identyfikowała się, a co najważniejsze narzucała innym przekonania antysemicko-socjaldarwinistyczne. Przecież to nikt inny jak elita społeczna, do której zalicza się warstwę rządzącą, miała przemożny wpływ na antysemickie zabarwienie tekstów prasowych czy też audycji radiowych, a przede wszystkim na szkolny program nauczania.

W tym miejscu można parafrazować słowa Ryszki, który trafnie zauważył, że „kryzys [ekonomiczny – K.S.] zachwiał poczucie wszelkiej stabilizacji, zburzył zaufanie do państwa jako konkretnego tworu polityczno-ustrojowego, natomiast

<sup>24</sup> Piper, E.: Alfred Rosenberg. S. 185.

<sup>25</sup> Osmańczyk, Edmund: Sprawy Polaków. Katowice: Awir 1946. S. 72.

<sup>26</sup> Borejsza, J. W.: Antyślawizm Adolfa Hitlera. S. 18.

otworzył drogę mitom<sup>27</sup>. Do tego rodzaju „mitów” możemy zaliczyć, zarówno ze względu na sam tytuł, jak i przede wszystkim treść, *Der Mythos des 20. Jahrhunderts* Alfreda Rosenberga.

W przedmowie do tejże książki, datowanej w lutym 1930 roku, autor z całą stanowczością podkreśla, iż zawarte w niej poglądy są li tylko jego prywatnymi zapatrywaniami, a nie programem politycznym narodowych socjalistów, do których należy. Stwierdza on również, że NSDAP musi stronić od sporów religijnych czy też kościelno - politycznych:

Sie [Rosenbergs Gedanken und Schlussfolgerungen – K.S.] sind durchaus persönliche Bekenntnisse, nicht Programmpunkte der politischen Bewegung, welcher ich angehöre. Diese hat ihre große Sonderaufgabe und muß sich als Organisation fernhalten von Auseinandersetzungen religiöser, kirchenpolitischer Art ebenso wie von der Verpflichtung auf eine bestimmte Kunstphilosophie oder einen bestimmten Baukunststil<sup>28</sup>.

Następnie znów asekuracyjnie zaznacza, że kieruje publikację nie do osób, które znajdują spełnienie w swojej wspólnocie wyznaniowej, lecz dla osób poszukujących nowych dróg<sup>29</sup>. Te wszystkie zabiegi mają naturalnie na celu zapobieżenie ewentualnej krytyce ze strony kościelnej, a gdyby jednak do niej doszło, zdjęcie odpowiedzialności z NSDAP kosztem osoby autora.

Rosenberg – jak każdy „pisarz” – wyjaśnia czytelnikowi, co skłoniło go do napisania tej książki. Jako powód podaje załamanie się wartości społecznych, kościelnych i światopoglądowych, które miało według niego nastąpić po 1914 roku<sup>30</sup>. Upatruje on zadanie przyszłości, nie jak to bywało dawniej, w walce jednej grupy przeciwko drugiej, lecz w walce krwi przeciwko krwi, rasie przeciwko rasie. Pojawia się tutaj element mistyczny, ponieważ w tym wynaturzonym „zadaniu przyszłości” ma dopomóc krew poległych niemieckich żołnierzy z czasów I Wojny Światowej, która w bliżej nieokreślony sposób ma wniknąć do niemieckiej „duszy narodu”<sup>31</sup>. Pod pojęciem „duszy” kryje się dla Rosenberga „wewnętrzna strona rasy”, a więc „rasa” jest uzewnętrznieniem „duszy”.

Kolejnym zadaniem, lecz tym razem „zadaniem XX wieku” jest według niego stworzenie nowego typu człowieka z nowego „mitu życia”. We wstępie Rosenberg nie przybliży nam, czym miałby się ten „nowy typ człowieka” charakteryzować. Prezentuje natomiast bardzo wymowną uwagę: „Wer vorwärts will, muß deshalb auch Brücken hinter sich verbrennen”<sup>32</sup>. Konsekwencje tej i podobnych koncepcji można było zobaczyć już za kilka lat, podczas II Wojny Światowej. Decydując się na – jak to ujął Joseph Goebbels – „wojnę totalną”, która odznaczała się niespoty-

<sup>27</sup> Ryszka, F.: Państwo stanu wyjątkowego. S. 129.

<sup>28</sup> Rosenberg, Alfred: *Der Mythos des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit*. München: Hoheneichen 1933. S. 2 n.

<sup>29</sup> Tamże, s. 3.

<sup>30</sup> Tamże, s. 1.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> Tamże, s. 3.



kaną dotąd bezwzględnością i okrucieństwem wobec ludności cywilnej oraz pełną dehumanizacją, Niemcy spalili za sobą przysłowiowy „ostatni most”.

Wstęp do zasadniczych rozdziałów *Der Mythos des 20. Jahrhunderts* uzupełniony jest swego rodzaju posłowiem do wydania trzeciego, w którym autor odpiera krytykę swojej pracy. Rosenberg skarży się, iż kręgi katolickie zarzucają mu: bluźnierstwo wobec Boga, ateizm, antychrześcijaństwo oraz kult pogańskiego boga *Wotana*. Potwierdzeniem tych słów mają być jakoby wyrwane z kontekstu i zestawione ze sobą fragmenty rosenbergowskiej publikacji. *Reichsleiter* nie pozostaje jednak dłużny. Posażda „rzymskiego pralata”, kierującego partią „Centrum” (chodzi tu oczywiście o pralata Ludwika Kaasa) o systematyczne wspieranie marksizmu<sup>33</sup>.

Poza tym obwinia Watykan o prowadzenie wyniszczającej walki z Niemcami, przy jednoczesnym wsparciu ateistycznego marksizmu:

Die Prälaten und Kardinäle mobilisierten die ‚gläubigen Massen‘, und Rom, welches mit dem atheistischen Marxismus, d.h. mit machtpolitischer Unterstützung des Untermenschentums einen Vernichtungskampf gegen Deutschland, auch unter Opferung der deutschen katholischen Massen selbst führt [...]<sup>34</sup>.

Przyczynę takiego zachowania Kościoła katolickiego tłumaczy faktem, iż ruch narodowosocjalistyczny – w przeciwieństwie do darwinizmu czy też liberalizmu – nie jest tylko prądem intelektualnym, lecz mobilizuje społeczeństwo do „narodowego przebudzenia”<sup>35</sup>. Dlatego też Watykan stara się zapobiec stworzeniu niemieckiego państwa narodowego: „[...] die Schrittmacher Roms ihre religiöse Aufgabe in der Verhinderung der Bildung eines deutschen Nationalstaates erblickten”<sup>36</sup>.

Największe zagrożenie upatruje Rosenberg w – założonym w 1534 roku przez św. Ignacego Loyolę – Towarzystwie Jezusowym (*Societas Jesu*), powszechnie znanym jako Zakon Jezuitów. Przypisuje on mianowicie tej organizacji chęć zniszczenia niemieckiej duszy: „Die Zerstörung der deutschen Seele ist stets das Ziel sowohl der Hetzapostel als auch der händereibenden Biedermänner der Societas Jesu und ihrer Kampfgenossen”<sup>37</sup>.

Należy nadmienić, iż Zakon Jezuitów został założony z myślą o walce z reformacją, co naturalnie nie przysporzyło mu sympatii w ojczyźnie Lutra.

Książka Rosenberga odbiła się również szerokim echem w kręgach ewangelicznych. Reakcję luteran na tę publikację najlepiej wyraził jej autor. Porównał on stosunek ewangelików do jego enuncjacji z zachowaniem Kościoła katolickiego wobec reformacji. Ponadto Alfred Rosenberg był zdania, iż współcześni teolodzy ewangelicy odchodzą od pierwotnej nauki ich patrona: „Es ist betrübend, wenn die heutigen Vertreter der evangelischen Theologie so unlutherisch sind [...]”<sup>38</sup>.

<sup>33</sup> Tamże, s. 7.

<sup>34</sup> Tamże, s. 6.

<sup>35</sup> Tamże, s. 7.

<sup>36</sup> Tamże, s. 8.

<sup>37</sup> Tamże, s. 10.

<sup>38</sup> Tamże, s. 12.

Kwestionuje on również podstawy protestantyzmu, nazywając cześć, jaką jest darzony św. Paweł wśród luteran, „grzechem pierworodnym protestantyzmu”<sup>39</sup>, zaś samego apostoła nazywa „materialistycznym rabinem”<sup>40</sup>.

Jednak najbardziej oburza Rosenberga luterkańska krytyka rasizmu. Ewangeliccy teolodzy określili tę pseudonaukę mianem „niechrześcijańskiego bałwochwalstwa wspólnoty narodowościowej” (*unchristliche »Vergötzung« des Volkstums*)<sup>41</sup>. *Reichsleiter* odpiera ten zarzut, konstatując, iż Kościół ewangelicki staje się tym samym „czciocielem żydostwa”.

W poszczególnych rozdziałach *Der Mythos des 20. Jahrhunderts* znajdują się enuncjacje jawnie antychrześcijańskie, a w szczególności antykatolickie. Rosenberg podaje krytyce hierarchię Kościoła rzymskokatolickiego z papieżem i kolegium kardynałskim jako jego zwierzchnikami. To ostatnie określa mianem „mieszanki kapłaństwa etrusko-syryjsko-północnoazjatyckiego i Żydów”<sup>42</sup>. Zaś papieżowi odmawia miana Bożego Namiestnika, uważając to za mit podtrzymywany przez Watykan, który nie może być uznany za najwyższą wartość przez żadną rasę ani narodowość. Ponadto postrzega obietnicę zbawienia jako swoistego rodzaju nagrodę dla popleczników papieża<sup>43</sup>.

Następca św. Piotra jawi się Rosenbergowi – jak wyżej wspomniano – nie jako ziemski namiestnik chrześcijańskiego Boga, lecz jako namiestnik syryjskiego Jahwe: „An dessen Stelle aber trat zum Unglück Europas der syrische Jahwe in der Gestalt seines ‚Stellvertreters‘, des etruskisch - römischen Papstes”<sup>44</sup>.

Zaś chrześcijaństwo deprecjonuje do roli „proletariacko-nihilistycznego, politycznego nurtu”<sup>45</sup>, które wypierając Chrystusa samo zajmuje jego miejsce. *Reichsleiter* ma tu na myśli pośrednictwo duchowieństwa między wiernymi a Stwórcą:

Bezeichnend ist für das römische Christentum, daß es die Persönlichkeit des Stifters nach Möglichkeit ausschaltet, um den kirchlichen Aufbau einer Priesterherrschaft an ihre Stelle zu setzen. [...] Denn zwischen Jesus und den Menschen schieben sich die Kirche und ihre Vertreter ein, mit der Behauptung, daß der Weg zu Jesus nur durch die Kirche führe<sup>46</sup>.

Następnie Rosenberg intensyfikuje ton swojej wypowiedzi, by stwierdzić, iż Jezus nie tyle został zastąpiony, co wręcz odwołany przez szamana. Tym pejoratywnym określeniem nazywa on papieża, podkreślając przy tym, że błędem był ogłoszony w Rzymie 18 lipca 1870 roku przez Sobór Watykański I dekret papieski zawierający dogmat o nieomyślności Ojca Świętego<sup>47</sup>. Nawet odwieczne symbole

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Tamże, s. 13.

<sup>41</sup> Tamże, s. 12.

<sup>42</sup> Tamże, s. 67.

<sup>43</sup> Tamże, s. 466.

<sup>44</sup> Tamże, s. 219.

<sup>45</sup> Tamże, s. 71.

<sup>46</sup> Tamże, s. 160.

<sup>47</sup> Tamże, s. 175.

chrześcijaństwa zostają poddane przez Rosenberga krytyce. Dowodzi on, iż krzyż – podobnie jak swastyka – jest pogańskim symbolem słońca oraz powstającego życia, który zawędrował m.in. do Rzymu dzięki ludom nordyckim<sup>48</sup>. Lecz największym problemem dla doktryny narodowosocjalistycznej była postać Żyda – Jezusa Chrystusa. Władze III Rzeszy musiały liczyć się z reakcją niemieckiego społeczeństwa, zdominowanego przez dwa największe wyznania chrześcijańskie. Dlatego też zdecydowano się na – jak to trafnie ujął Bryan Mark Rigg – „aryzację” Jezusa<sup>49</sup>. Również w tym aspekcie „niezastąpionym” okazał się być Alfred Rosenberg. Neguje on żydowskie pochodzenie Jezusa powołując się na wyniki badań E. Junga, opublikowane w Monachium w 1924 roku, oraz na enuncjacje św. Efrema (zwanego również Efremem Syryjczykiem; świętego Kościoła rzymskokatolickiego, jak i prawosławnego, ogłoszonego doktorem Kościoła przez Benedykta XV). Według tychże pseudonaukowych badań matka Chrystusa była Syryjką, a ojciec – Rzymianinem [sic!]<sup>50</sup>. Po tych zabiegach „odżydzenia” Jezusa już nic nie stało na przeszkodzie, aby nazwać go mianem „sedna naszej historii” oraz „bogiem Europejczyków”<sup>51</sup>.

Podobnych kłopotów nie nastęrczała osoba Marcina Lutra. Autor *Der Mythos des 20. Jahrhunderts* wypowiada się o twórcy reformacji bardzo pochlebnie. Nazywa go zwolennikiem myśli narodowej, który przeciwstawił się papieżom<sup>52</sup> oraz zatrzymał postęp „nieladu z Azji Środkowej”<sup>53</sup>. Zasluguje on według *Reichsleiters* na miano „wybawiciela Zachodu” za skuteczne przeciwstawienie się Rzymowi<sup>54</sup>. Rosenberg nie jest jednak całkowicie bezkrytyczny w stosunku do luteranizmu, którego oficjalnie sam był wyznawcą. Największy „grzech” protestantyzmu identyfikuje z „przysięgą na żydowską biblię”<sup>55</sup>, jak nazywa Stary Testament. Zaś Marcinowi Lutrowi wytyka brak poparcia przez niego ruchu chłopskiego<sup>56</sup>. Mimo to oburzają go obelgi pod adresem przywódcy reformacji, szczególnie z kręgów katolickich (zwłaszcza jezuitów). Kolejnym „leitmotivem” rosenbergowskiej publikacji jest utożsamianie chrześcijańskiego Boga z żydowskim Jahwe. Rosenberg czyni to odwołując się do opisów stworzenia świata. Jahwe stworzył świat z niczego. Według *Reichsleiters* w katolickiej biblii stykamy się z analogiczną koncepcją. Powołuje się on w tym miejscu na najstarsze nordyckie mity (indyjskie), które mówią o akcie two-

<sup>48</sup> Tamże, s. 165.

<sup>49</sup> Rigg, Bryan Mark: *Żydowscy żołnierze Hitlera. Nieznana historia nazistowskich ustaw rasowych i mężczyzn pochodzenia żydowskiego w armii niemieckiej*. Warszawa – Kraków: Bellona 2009. S. 209 n.

<sup>50</sup> Rosenberg, A.: *Der Mythos des 20. Jahrhunderts*. S. 76.

<sup>51</sup> Tamże, s. 391.

<sup>52</sup> Tamże, s. 85.

<sup>53</sup> Tamże, s. 184.

<sup>54</sup> Tamże, s. 185.

<sup>55</sup> Tamże, s. 250.

<sup>56</sup> Tamże, s. 569.

rzenia świata z fali chaosu. *Ipsa facto* Bóg nie jest „magicznym stwórcą”, lecz „porządkowym z zewnątrz”<sup>57</sup>.

W rosenbergowskiej publikacji poruszany jest nawet wątek mitycznej Atlantydy, która – według Rosenberga – była pierwotnym centrum kultury. Potwierdzeniem tego faktu mają być badania geologiczne:

Hinzu ist die Geologie gekommen, die imstande ist, heute die Landkarten von Zehntausenden von Jahren vor unserer Zeitrechnung zu zeichnen. Unterseeforschungen hoben aus großer Tiefe des Atlantischen Ozeans starre Lavamassen von den Gipfeln einst plötzlich versunkener Gebirge, in deren Tälern einst Kulturen entstanden waren [...]<sup>58</sup>.

Według niego Atlantyda mogła się znajdować w miejscu dzisiejszej Arktyki, ponieważ biegun północny rzekomo przemieścił się, tak więc panował tam o wiele cieplejszy klimat niż obecnie<sup>59</sup>.

Kolejnym dowodem na istnienie zaginionego lądu jest – według Rosenberga – fakt, iż większość mitów, form kultu czy też sztuki jest zbieżna w wielu kulturach, nawet znacznie od siebie oddalonych. Na przykład tzw. „mit solarny”, który rozwinął się w Starożytnym Egipcie w kult słońca, musiał powstać na dalekiej północy, ponieważ tylko tam, gdzie promieni słonecznych w roku jest najmniej, przedstawiają one tak wielką wartość<sup>60</sup>. Tak więc prapoczątkiem kultury i wszelakich wierzeń jest Atlantyda, która miała znajdować się na północy naszego globu. Następnie jej mieszkańcy zasiedlali inne kontynenty:

Und diese Ströme der atlantischen Menschen zogen zu Wasser auf ihren Schwan- und Drachenschiffen ins Mittelmeer, nach Afrika; zu Land über Zentralasien nach Kutscha, ja vielleicht sogar nach China; über Nordamerika nach dem Süden dieses Erdteils<sup>61</sup>.

Teorię tę miały potwierdzać cechy fizyczne niektórych grup etnicznych: Berberów oraz semickiego ludu Amorytów – niebieskoocy, o jasnej karnacji. Rosenberg powołuje się również na staroegipskie reliefy przedstawiające jasnowłose, niebieskookie postacie o jasnej karnacji. Nazywa ich „blondwłosymi Libijczykami” i to właśnie tę grupę upatruje jako warstwę rządzącą<sup>62</sup>.

Podsumowując koncepcja Rosenberga prezentuje się następująco – lud mitycznej Atlantydy stworzył rozwiniętą cywilizację, która następnie została przeniesiona na inne obszary globu przez niebieskookich Atlantów o blond włosach. Następnie Rosenberg opisuje losy starożytnej Grecji, Rzymu, Indii i Persji, aby skupić się na jednej z najstarszych religii monoteistycznych – zaratustrianizmie (zwanej również zoroastryzmem). Ta forma kultu powstała na terenie dzisiejszego północno-wschodniego Iranu między XIII a połową VI wieku p.n.e.; jej założycielem (a właściwie

---

<sup>57</sup> Tamże, s. 249.

<sup>58</sup> Tamże, s. 24.

<sup>59</sup> Tamże.

<sup>60</sup> Tamże, s. 24 n.

<sup>61</sup> Tamże, s. 25.

<sup>62</sup> Tamże, s. 26 n.

reformatorem istniejącego już wcześniej mazdaizmu) był Zaratustra. Przyjmuje się, iż zaratustrianizm stanowił podwalinę największych współczesnych religii monoteistycznych takich jak judaizm, chrześcijaństwo oraz islam, ponieważ to właśnie w tym staroperskim wierzeniu po raz pierwszy pojawia się koncepcja Sądu Ostatecznego, piekła i nieba, Boga i szatana oraz nadejścia mesjasza<sup>63</sup>. Zaratustrianie wierzyli w jednego boga – Ahurę Mazdę (w tłum. Pan Mądrości) oraz jego negatywne odbicie – Angrę Mainju (Złego Ducha). Rosenberg nie bez przyczyny wraca w swej książce do tej zapomnianej religii, gdyż upatruje w Ahurze Mazdzie „boskiego opiekuna aryjskości”<sup>64</sup>. Uważa on również, że aryjska krew zobowiązywała każdego Persa do opowiedzenia się po stronie dobra, a więc poparcia Ahury Mazdy<sup>65</sup>.

Reasumując: *Der Mythos des 20. Jahrhunderts. Eine Wertung der seelisch-geistigen Gestaltenkämpfe unserer Zeit* jest publikacją zdecydowanie antykatolicką. Gros zawartych w niej tez – nawet tak absurdalnych jak wynurzenia na temat Atlantydy, czy też niezżydowskim pochodzeniu Jezusa (opisane wyżej w niniejszym artykule) – są podbudowywane i potwierdzane przez badania „naukowe”, a raczej pseudonaukowe. Do tego typu prac charakteryzujących się wątpliwą jakością i silnym subiektywizmem można zaliczyć *Erdzeitaler* (München, 1930) Edgara Dacqué, który utracił w 1925 roku stanowisko profesora paleontologii na Uniwersytecie Ludwika Maksymiliana w Monachium z powodu swoich pseudonaukowych badań, *Der Aufgang der Menschheit* (Jena, 1928) Hermana Wirtha, który usiłował udowodnić istnienie mitycznej Atlantydy, *Menschenformung. Grundzüge der vergleichenden Erziehungswissenschaft* (Leipzig, 1925) czołowego nazistowskiego pedagoga Ernsta Kriecka, *Weltgeschichte auf russischer Grundlage* (Frankfurt am Main, 1925) Wilhelma Erbta oraz szereg publikacji należących do kanonu literatury rasistowskiej reprezentowanych przez Paula de Lagarde i Houstona Stewarta Chamberlaina. Rosenberg cytuje również prace uznanych naukowców, lecz często dokonuje manipulacji, wybierając odpowiednie fragmenty, których sens – w wyniku pozbawienia szerszego kontekstu – zostaje wypaczony. Taka sytuacja miała miejsce z *Das Wesen des Katholizismus*<sup>66</sup> (Augsburg, 1925) Karla Adama oraz z teologicznymi enuncjacjami Johanna Nepomuka Seppa<sup>67</sup>.

Po zakończeniu II Wojny Światowej Alfred Rosenberg stanął przed Międzynarodowym Trybunałem Wojskowym w Norymberdze. W akcie oskarżenia zarzucano mu udział w spisku i przygotowaniach planu przeciwko pokojowi, a także popełnienie zbrodni przeciw pokojowi, zbrodni wojennych oraz zbrodni przeciw ludzkości. We wszystkich tych czterech punktach został uznany za winnego zarzucanych mu czynów i skazany – 1 października 1946 roku – na karę śmierci przez powieszenie, którą wykonano piętnaście dni później. W uzasadnieniu wyroku argumentowa-

<sup>63</sup> Zob. na ten temat m.in. Boyce, Mary: *Zaratusztrianie*. Łódź: Wyd. Łódzkie 1988.

<sup>64</sup> Rosenberg, A.: *Der Mythos des 20. Jahrhunderts*. S. 32.

<sup>65</sup> Tamże, s. 33.

<sup>66</sup> Zob. Rosenberg, A.: *Der Mythos des 20. Jahrhunderts*. S. 161 n.

<sup>67</sup> Zob. tamże, s. 164.

no, iż kolejno<sup>68</sup>: w pierwszym punkcie oskarżenia za winą Rosenberga przemawiało piastowanie przez niego funkcji „partyjnego filozofa”, w drugim – kierowanie Urzędem Polityki Zagranicznej NSDAP (*APA*), a co za tym idzie uczestnictwo w przygotowywaniu ataku na Danię i Norwegię, zaś w trzecim i czwartym punkcie – działalność *Einsatzstab Reichsleiter Rosenberg* oraz *Ministerstwa Rzeszy do spraw Okupowanych Terytoriów Wschodnich*, na czele których stał Rosenberg, a także jego współudział przy rekrutacji robotników przymusowych do nazistowskiego przemysłu i rolnictwa. Mimo że Rosenberg nie posiadał pełnej swobody działania na stanowisku *Ministra Rzeszy do spraw Okupowanych Terytoriów Wschodnich*, gdyż Hitler włączył w poczet swoich prerogatyw prawo mianowania komisarzy Rzeszy oraz komisarzy generalnych<sup>69</sup>, to jednak oficjalnie podlegali oni Rosenbergowi<sup>70</sup>. Ponosił on zatem odpowiedzialność prawną za eksterminację ludności żydowskiej oraz masowe wysiedlenia rdzennych mieszkańców obszarów na wschód od Bugu.

---

<sup>68</sup> Der Prozess gegen die Hauptkriegsverbrecher vor dem Internationalen Militärgerichtshof. Nürnberg 14. November 1945 – 1. Oktober 1946. Nürnberg 1947. Tom I. S. 331 n.

<sup>69</sup> Zob. Erlass des Führers über die Verwaltung der neu besetzten Ostgebiete. 17 lipca 1941 r., art. 6.

<sup>70</sup> Zob. tamże, art. 7.

# **PROBLEMATYKA INTERKULTUROWA**





Karsten DAHLMANN  
Częstochowa

## HELMUT SCHOECK: NEID VS. FREIHEIT. EIN NACHTRAG ZUR KULTURGESCHICHTE DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

In diesem Jahr wäre der 1922 in Graz geborene Soziologe Helmut Schoeck neunzig Jahre alt geworden. Wer ist dieser von Karl Popper und Friedrich August von Hayek geschätzte Denker, und warum lohnt es, sich seiner zu erinnern?

### I

Schoecks Hauptwerk heißt *Der Neid. Eine Theorie der Gesellschaft*. Die monumentale Abhandlung dürfte die wichtigste Veröffentlichung zum titelgebenden Thema sein, seitdem Max Scheler seinen berühmten Aufsatz über das Ressentiment veröffentlicht hat. In der Tat bildet die Arbeit des jüngeren Gelehrten eine kritische Fortschreibung dessen, was der ältere geleistet hat. Schoeck vermeidet einige der weniger glücklichen Entscheidungen, die Scheler in methodischer Hinsicht getroffen hat – etwa die Rede von Vitaltypen<sup>1</sup> –, und erweitert den Gegenstandsbereich seiner Theorie: Sein Interesse gilt *nicht* einer durch vielfaches Wiederholen zum Charakterzug geronnenen Haltung<sup>2</sup>, sondern einem Motiv, welches hinter einzelnen Handlungen vermutet werden kann, wenn andere Erklärungsfaktoren versagen. Damit gelingt Schoeck eine in ihren Voraussetzungen „schlankere“ Theorie. Sie kommt im Vergleich zur Schelerschen mit einem Weniger an Metaphysik aus. Und öffnet sich desto mehr der Empirie, während sie die von Scheler erfaßten Phänomene als Unterfall enthält.

---

<sup>1</sup> Vgl. Scheler, Max: Das Ressentiment im Aufbau der Moralen. In: Scheler, Max: Vom Umsturz der Werte. Abhandlungen und Aufsätze. Bern u. München: Francke 1972. S. 33–147, besonders S. 132 und 137.

<sup>2</sup> Vgl. ebd., S. 36.

So besteht einer der bemerkenswertesten Züge des Schoeckschen Hauptwerkes in dessen Einbeziehung kulturanthropologischer oder völkerkundlicher Forschungsergebnisse. Während seiner Lektüre wird deutlich, daß viele Handlungsweisen und Motivationen, die zumeist als kennzeichnend für die westliche oder „moderne“ Zivilisation begriffen und nicht selten inkriminiert werden, auch in außereuropäischen und vormodernen Kulturen angetroffen werden können. Diese im einzelnen immer wieder überraschende Perspektive veranlaßt dazu, landläufige Einstellungen jenen Erscheinungen gegenüber zu überdenken, Wertungen zu überprüfen. Auf diese Weise vermag Schoeck, durch faktenreiche, empirischer Kritik zugängliche Argumente für seinen Standpunkt zu werben, ohne – wie Scheler – auf den beispielhaft verbindlichen Charakter seines Wertgefühls und ein gerüttelt Maß Rhetorik zu bauen<sup>3</sup>. Hören wir ein Beispiel:

Eine der merkwürdigsten Institutionen des Neides, zugleich aber eine, die große Ähnlichkeit mit dem heutigen Gefühlskomplex „soziale Gerechtigkeit“ aufweist, ist der Muru-Überfall bei den Maori auf Neuseeland. [...]

Das Maori-Wort *muru* heißt an sich plündern, und zwar das Besitztum solcher, die sich gegen die Gemeinschaft irgend etwas hatten zuschulden kommen lassen. Dagegen wäre in einer Gesellschaft ohne Justizapparat nichts einzuwenden. Nachdenklicher macht erst das Verzeichnis der „Verbrechen gegen die Gesellschaft“, die mit Muru-Überfällen geahndet wurden. Ein Mann, der einen des Plünderns durch die Gesellschaft lohnenden Besitz hatte, konnte sicher mit *muru* rechnen, selbst wenn ein noch so entfernt Verwandter von ihm sich irgend etwas zuschulden kommen ließ. Ähnliches ließ sich ja auch in Europa während der Hexenprozesse beobachten. [...]

Der Mann, dessen Frau Ehebruch beging, die Freunde eines Mannes, der gestorben war, der Vater eines Kindes, das verunglückte, [...] für dies und Hunderte von Gründen konnte der einzelne um seinen Besitz kommen, einschließlich seiner Ernte und seiner Lebensmittelvorräte. Genauso wie es in Amerika aber heute Personen gibt, die stolz auf die hohe Einkommenssteuer sind, die sie zahlen müssen, scheint es Maori gegeben zu haben, die den *Muru*-Überfall als Auszeichnung, als ein Zeichen des beneidenswerten hohen Ansehens betrachteten<sup>4</sup>.

Die geographischen Sprünge von Neuseeland nach Europa und in die Vereinigten Staaten von Amerika wirken inspirierend, und die zeitliche Perspektive trägt das Ihrige dazu bei: Was im Europa der frühen Neuzeit geschehen, ist auf Neuseeland bis ins neunzehnte Jahrhundert vorgekommen, und wie in den USA unserer Tage haben manche versucht, dem bösen Spiel etwas Gutes abzugewinnen. Sollte Schoecks meisterhafte Darstellung angemessen sein, eröffnet sie einen unverstellten Blick auf die *conditio humana*, – der zudem die Maori in äußerst sympathischer Weise als Menschen ernstnimmt („de-exotisiert“). Wir erkennen, was Kulturforschung leisten kann, wo sie den Dogmen des Multikulturalismus (noch) *nicht* unterliegt.

<sup>3</sup> Der Kritische Rationalismus erkennt im Übergang von nicht-prüfbar (,,metaphysischen“) zu prüfbar, d.h. wissenschaftlichen Ausführungen einen Fortschritt. Vgl. Popper, Karl: Logik der Forschung. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) 1976. S. 222.

<sup>4</sup> Schoeck, Helmut: Der Neid. Eine Theorie der Gesellschaft. Freiburg im Brsg. u. München: Karl Alber 1966. S. 354. Inkonsequente Schreibung des Wortes „Muru-Überfall“ wie im Original.

## II

Worauf will Schoeck mit seinem kulturanthropologischen Panoptikum hinaus? Auf eine staatsphilosophische Nutzenanwendung von höchster Relevanz. Für Schoeck nämlich besteht der „eigentliche Irrtum des Sozialismus“<sup>5</sup> und zugleich das „wirklich Tragische am sozialistischen Ideengut“<sup>6</sup> in der Hoffnung, man könne „eine Gesellschaft der vom Neid erlösten Gleichen [...] schaffen“<sup>7</sup>. Der Sozialist (Marxist; Egalitarist usf.) versuche sich an etwas Unmöglichem; es sei darum weise, dergleichen von sich (und anderen) nicht zu verlangen<sup>8</sup>. *Ultra posse nemo obligatur*.

Schoecks Hauptwerk bildet, wie auch sein sonstiges Schaffen, somit ein Beispiel für einen Liberalismus, welcher, in der Form einem indirekten Beweise folgend, seine Kraft aus der logischen und/oder sachlichen Widerlegung antiliberaler Argumente schöpft. Ein solcher „Anti-Antiliberalismus“ stellt sicher eine der wirkungsvollsten Verteidigungen des Vernünftigen dar, welche die Staatsphilosophie in einer pluralistischen Gesellschaft aufzubieten vermag<sup>9</sup>.

Doch damit nicht genug. Schoeck beschreibt auch, was geschieht, wenn mit jenem „Grundirrtum“ die Natur des Neides unverstanden bleibt, der Egalitarismus zur politischen Maxime erhoben wird: „Praktisch wirkte sich die *Muru*-Institution so aus, daß niemand irgendein bewegliches Gut behalten konnte. Der Anreiz, durch Arbeit zu etwas zu kommen, ging verloren“<sup>10</sup>. Legt sich die Angst vor dem Neider wie Mehltau auf alle Handlungsvorsätze, erstarrt, was Innovation hätte schaffen können. Aus diesem Grunde wirkt jeglicher Egalitarismus fortschrittsfeindlich, was Wissenschaft, Technik (einschließlich Medizin)<sup>11</sup> und Wirtschaft angeht, und im Hinblick auf die schönen Künste lähmend<sup>12</sup>. Die Besten schweigen, stellen vorsichtshalber ihr Licht unter den Scheffel, – oder sie gehen (*brain drain*). Immerhin tragen sie auf diese Weise ihren Schöpfersinn in die weite Welt. So wirkt die „Flucht vor dem Neid der Nächsten [...] nicht selten zivilisationsfördernd“<sup>13</sup>. Derzeit profitieren die Vereinigten Staaten von Amerika und Australien von diesem Mechanismus, während Europa seines Egalitarismus wegen zurückfällt. Wir erblicken einen Wettstreit, vor dem *The Great Game* sich wie ein Kinderspiel ausnimmt.

Schoeck versteht es, das Drama des Begabten, der sich vor (möglichen) Neidern zu rechtfertigen sucht, bewegend zu schildern. Er zitiert u.a. aus den Auf-

<sup>5</sup> Ebd., S. 228, ohne Kursive.

<sup>6</sup> Ebd., S. 229.

<sup>7</sup> Ebd., S. 229. Vgl. ebd., S. 387–388.

<sup>8</sup> Vgl. ebd. S. 390.

<sup>9</sup> Vgl. Dahlmanns, Karsten: Wissenschaftslogik und Liberalismus. Mit dem Kritischen Rationalismus durch das Dickicht der Weltanschauungen. Berlin: Weidler 2009. S. 174–175.

<sup>10</sup> Schoeck, H.: Der Neid. S. 355.

<sup>11</sup> Vgl. Rand, Ayn: Capitalism. The Unknown Ideal. New York: Signet 1967. S. 172.

<sup>12</sup> Vgl. Röpke, Wilhelm: Jenseits von Angebot und Nachfrage. Erlenbach-Zürich u. Stuttgart: Eugen Rentsch 1966. S. 261–262.

<sup>13</sup> Schoeck, H.: Der Neid. S. 383.

zeichnungen des bekannten Schweizer Seelenarztes und Autors Paul Tournier, wie dieser sich mit seiner Steuererklärung auf den Weg zu einer Gruppe von Arbeitern gemacht hat, um sich eine Kreuzfahrt „sozial erlauben“ zu lassen, und, nachdem diese Hürde genommen, sogleich den nächsten Anlaß zu schuldhafter Zerknirschung findet: Den Hunger in der Dritten Welt<sup>14</sup>. Bezeichnenderweise ist sich Tournier über die Haltlosigkeit seiner Selbstvorwürfe im Klaren – wir werden im nächsten Abschnitt darauf zurückkommen –; doch findet er keinen Ausweg. Schoeck spricht in diesem Zusammenhang vom „Masochismus des Abendländers“<sup>15</sup>, einer Haltung, die, wie er an anderem Ort anschaulich belegt, durchaus ihren *Nutzen* bringt. Nachdem der Soziologe einen „sozial engagierten“ Schriftsteller aus begütertem Hause auf die Gegenstandslosigkeit gewisser Vorwürfe gegen dessen Familie von Fabrikanten aufmerksam gemacht hatte, entgegnete dieser: „Rauben Sie mir nicht die Tränen meiner Kindheit!“<sup>16</sup> Schoeck hält es seitdem für „klar, daß der Schmerz des schlechten Gewissens, und das damit erzeugte Gefühl, ein guter Mensch zu sein, eine Investition im eigenen Gemüt bildet, die man ungern aufgibt, selbst wenn man die Falschheit der Gründe für das schlechte Gewissen voll begriffen hat“<sup>17</sup>. Die Psychologie des „Gutmenschen“ (Globalisierungskritikers, Klimaschützers, Gentechnik-Bekämpfers etc.) ist uns seit langem vertraut.

### III

Ins Positive gewendet, bedeutet Schoecks These über den Zusammenhang von Neid, Egalitarismus und Stagnation: „Je mehr es in einer Gesellschaft den Privatleuten wie den Trägern der politischen Macht möglich ist, so zu handeln, als ob es keinen Neid gäbe, desto größer wird das wirtschaftliche Wachstum und die Zahl der Neuerungen im allgemeinen sein“<sup>18</sup>. Wissenschaft, Kultur, Technik und Künste (einschließlich Handwerk) werden dort am *wenigsten* in ihrer Entfaltung gehemmt,

wo das offizielle normative System, das Brauchtum, die Religion und die Alltagsweisheit und die öffentliche Meinung sich ziemlich einmütig so eingestellt haben, *als ob* man auf die Neider keine Rücksicht zu nehmen brauche. Es handelt sich dabei um eine den meisten Mitgliedern einer solchen Gesellschaft geläufige Überzeugung, die es erlaubt, mit den beobachtbaren Unterschieden zwischen den Menschen realistisch und ohne zuviel nagenden Neid fertigzuwerden, um eine [...] Gesinnung also, die es ihrerseits dem Gesetzgeber und der politischen Macht erlaubt, die ungleichen Errungenschaften der Mitglieder des Gemeinwesens gleichmäßig zu schützen, aber unter Umständen ungleichmäßig zu fördern<sup>19</sup>.

<sup>14</sup> Vgl. ebd., S. 288 und 294.

<sup>15</sup> Ebd., S. 294, ohne Kursive.

<sup>16</sup> Schoeck, Helmut: Die 12 Irrtümer unseres Jahrhunderts. München u. Berlin: Herbig 1985. S. 349.

<sup>17</sup> Ebd., S. 349-350.

<sup>18</sup> Schoeck, H.: Der Neid, S. 17.

<sup>19</sup> Ebd.

Natürlich werde, so Schoeck, dieses Gleichgewicht auf Erden bloß annäherungsweise erreicht.

Die gegebene Passage berührt sich in drei Punkten mit den Auffassungen Friedrich August von Hayeks: (i) Wie der Hinweis auf die unter Umständen ungleichmäßige Förderung zeigt, läßt Schoeck u.a. eine besondere Unterstützung für die Ärmsten in der Gesellschaft zu; dies entspricht Hayeks positiver Haltung einer Grundsicherung gegenüber, wie sie in dessen *The Road to Serfdom* Ausdruck findet<sup>20</sup>. (ii) Des weiteren zeugt die Nennung der Religion von der Nähe der beiden Standpunkte. Hayek warnt vor dem „rationalistischen“ Mißverständnis, man könne ein Moralsystem wie jenes, auf dem die westliche Zivilisation beruht, aus einer oder sehr wenigen Grundannahmen herleiten<sup>21</sup> und betont die Rolle, welche der Religion für dessen Entstehen und Erhaltung zukommt<sup>22</sup>. Auch Schoeck hebt die Religion als Mittel zur Neidbewältigung hervor<sup>23</sup>. Gleichzeitig enthält er sich im Sinne Hayeks „rationalistischer“ Vorschläge, wie mit dem Neide umzugehen sei, bewegt sich in vorgefundenen, „gewachsenen“ Moralen. (iii) Schließlich gleichen sich die Theorien beider Denker auch darin, daß sie kulturelle *Evolution* in einer Manier abbilden, die beeindruckt. Auf diesen Zug der Schoeckschen Theorie wurde im vorigen Abschnitt durch das Wort „Wettstreit“ hingewiesen. Hayek legt eine sehr umfassende Theorie kultureller Evolution vor, die – landläufigen Klischees über liberales Denken zuwider – *nicht* darwinistisch ist, obgleich sie von Gruppenselektion spricht; allenfalls läßt sie sich im Anschluß an Karl Popper als Quasi-Lamarckismus bezeichnen<sup>24</sup>, in dem, wie von Charles S. Peirce angemahnt, liebende, selbstlose Zuwendung (Agapasmus) eine bedeutende Rolle spielt<sup>25</sup>.

Der evolutionäre Zugang erlaubt Schoeck, die unterschiedlichen Geschehnisse „erster“ und „dritter“ Welt in nicht-ideologischer Weise zu erfassen. Sein Hauptwerk präsentiert reichhaltiges Material aus den Arbeiten von Kulturanthropologen und Völkerkundlern, welches deutlich macht, wie sehr die Menschen innerhalb und außerhalb des Westens ihres Glückes Schmied gewesen und es weiterhin sind. So gibt es in weiten Gebieten der Welt eine „Neidschranke“<sup>26</sup>. Sie ist magisch bewehrt; der Tüchtige und/oder Glückliche fürchtet sich vor dem „bösen Blick“ oder anderen Formen des Schadenzaubers, den Neider ausüben<sup>27</sup>. Außerdem wird ihm selbst unterstellt, durch nicht-redliche, jenseitige Mittel sein überdurchschnittliches Talent

<sup>20</sup> Vgl. Hayek, Friedrich August von: *The Road to Serfdom*. Chicago: The University of Chicago Press 2007. S. 215.

<sup>21</sup> Vgl. Hayek, Friedrich August von: *The Fatal Conceit. The Errors of Socialism*. Chicago: The University of Chicago Press 1991. S. 52.

<sup>22</sup> Vgl. ebd., S. 136–137.

<sup>23</sup> Vgl. Schoeck, H.: *Der Neid*. S. 147–150.

<sup>24</sup> Vgl. Hayek, F. A. von: *The Fatal Conceit*. S. 25.

<sup>25</sup> Vgl. Peirce, Charles Sanders: *Evolutionary Love* (Collected Papers of Charles Sanders Peirce 6.287–6.317). <http://www.cspeirce.com/menu/library/bycsp/evolove/evolove.htm> (28.05.2011).

<sup>26</sup> Vgl. Schoeck, H.: *Der Neid*. S. 58.

<sup>27</sup> Vgl. ebd., S. 42–47, 65 u.ö.

oder seinen Wohlstand erworben zu haben: „Ein frühreifes, aufgewecktes Kind bei den Lovedu gilt als künftige Hexe“<sup>28</sup>. Aus alledem entsteht Furcht vor dem Erfolg. Entwicklung wird *verhindert*<sup>29</sup>.

Wie Schoecks Beispiele mannigfach verdeutlichen, ist Afrika nicht deshalb arm, weil es vom industrialisierten Norden „ausgebeutet“ werde. Europas Kultur hat die Neidschranke überwinden – oder wenigstens in entscheidender Weise mildern können, die Bildung dynamischer, stets voranschreitender Konkurrenzgesellschaften ermöglicht<sup>30</sup>. Der „dritten Welt“ ist dergleichen nicht gelungen; die dortigen Gesellschaften sind statisch *geblieben*. Diesen Sachverhalt mag man im Westen bedauern, doch liegt er außerhalb westlicher Verantwortung. Es besteht kein Grund für ein schlechtes Gewissen à la Tournier; Schoeck stellt das Gegengift bereit.

#### IV

Neid ist unstillbar. Wo *ein* Anlaß erlischt, sucht er sich den nächsten. Diesen Umstand verdeutlicht Schoeck – wiederum kompositorisch brillant –, indem er auf die Kibbuzim in Israel hinweist. Von Idealisten erschaffen, einem konsequenten Egalitarismus verpflichtet, der die Abschaffung des Privateigentums einschließt, wird in diesen Experimentalsiedlungen schließlich derjenige beneidet, welcher gern *allein* ist, um einem besonderen Interesse zu frönen<sup>31</sup>. Folglich muß der Einzelne seinen Neid je für sich besiegen; durch Willensanstrengung und Übung. Religion kann, wie schon bemerkt, dazu beitragen. Aber auch der Beistand von Verwandten und Bekannten: „Helena Morley, Pseudonym für Senhora Augusto Mario Caldeira Brant, Gattin eines führenden Mannes in Rio de Janeiro, [...] berichtet aus ihrer Kindheit: ‚Als ich klein war, litt ich sehr unter dem Neid. Dafür bin ich meiner Großmutter dankbar. Sie half mir aus dem Neid‘“<sup>32</sup>. Entferntere Vorbilder dürften ein Übriges tun.

Das Motiv fremder Hilfe zur Neidüberwindung enthält auch ein Roman Eugène Sues. Schoeck widmet diesem Stück Literatur besondere Aufmerksamkeit, weil dessen Autor den Zorn von Karl Marx hervorgerufen hat:

Sue führt uns eine vollständige Psychotherapie eines Neiders vor. [...] Der Dialog, in dem David seinen Schüler dazu bringt, den Neid in ein Gefühl des Ansporns zu verwandeln und

<sup>28</sup> Ebd., S. 51.

<sup>29</sup> Vgl. ebd., S. 68–74.

<sup>30</sup> In Europa lassen sich Überbleibsel von Schaden- und Gegenzauber nachweisen. Schoeck bemerkt: „In Bayern und Österreich mischen alte Bauern noch ‚Neidkraut‘ im Stall ins Futter, um das Vieh vor dem ‚Verneiden‘ zu schützen“. (Ebd., S. 414.) Als der Verfasser des vorliegenden Aufsatzes vor wenigen Jahren seinen Sohn im Kinderwagen durch ein Städtchen im nördlichen Kleinpolen spazieren gefahren hat, ist ihm empfohlen worden, eine rote Kokarde am Kinderwagen zu befestigen; dergleichen verhindere Übel, wenn neidische Menschen auf das Kind blickten.

<sup>31</sup> Vgl. Schoeck, H.: Der Neid. S. 320–326.

<sup>32</sup> Ebd., S. 327.

es auf den ihm möglichen Gebieten dem Marquis gleichzutun, bietet eine Weltanschauung, die jedem Sozialrevolutionär ein Greuel sein muß. Es ist [...] die Überzeugung, daß am Status quo alles in Ordnung sei [...]. Jeder könne etwas aus sich und seinem Leben machen, wenn er nur wolle. Und niemandem sei geholfen, wenn man lediglich die obere Schicht enteigne oder vernichte. Es überrascht deshalb nicht, daß Georg Lukács auf die beißende Kritik von Karl Marx an Eugène Sue hinweisen kann: Sue habe sich „feig der Oberfläche der kapitalistischen Gesellschaft angepaßt ... aus Opportunismus die Wirklichkeit verzerrt und verfälscht“<sup>33</sup>.

Damit erreichen wir eine Wasserscheide. Die Standpunkte Marx' und Sues schließen einander aus; sie sind unversöhnlich. Für Schoeck zeigt sich hier eine *Kulturrevolution*, deren Bekämpfung er die verbleibenden Jahre seines Lebens gewidmet hat. Die Moderne habe mit dem Neunten und Zehnten Gebot die Grundlagen von Juden- und Christentum aufgegeben und sei zur „Weisheit“ der Naturvölker zurückgekehrt: Wo benedict wird, wird nicht mehr der Neider, sondern der Benedicte beschuldigt<sup>34</sup>. Es liegt Ironie darin; was sozialistische Intellektuelle verbreiten, mutet aus Schoeckscher Perspektive weniger fortschrittlich, denn reaktionär an<sup>35</sup>.

Schoeck hat in einer Fülle von kleineren und größeren Schriften gegen diesen „Umsturz der Werte“ (Scheler) angekämpft. Sie beziehen sich zum größeren Teil auf einzelne Vorgänge oder Äußerungen aus Politik, Kultur und gesellschaftlichem Leben, die inzwischen weniger prominente Einträge in den Annalen der Zeitgeschichte ausmachen. So läßt sich an ihnen manches über die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (und anderer Staaten) – und auch manches Prinzipielle lernen. Daß dabei sowohl Schoecks Standpunkt, als auch seine Sprache sich von dem unterscheidet, was unserer Tage in der politischen Diskussion Deutschlands den Ton angibt, erhöht den Reiz solcher Lektüre in nicht unbeträchtlicher Weise.

Eines seiner schmaleren Bücher widmet sich dem Werte-Umbruch, wie er in Schulbüchern zu beobachten ist. Es ist zunächst unter dem Titel *Schülermanipulation* erschienen<sup>36</sup>, später in einer erweiterten Neuauflage als *Kinderverstörung*, von Karl Popper mit großem Nachdruck empfohlen<sup>37</sup>. Schoeck unterstellt darin den Verfassern „fortschrittlicher“ Schulbücher die Absicht, „eine Generation haßerfüllter Neider heranzuziehen, die mit dem bestem Gewissen der Welt jeden, der durch Glück und Zufall ihnen etwas voraus hat, vernichten wollen“<sup>38</sup>. Man möchte dergleichen für übertrieben halten, doch überzeugen die im Verlaufe der kleinen Schrift aufgeführten Zitate aus Kinder- und Schulbüchern, sowie Lehrerhandbüchern (teils zu jenen Schulbüchern, teils allgemeinerer Natur) vom Gegenteil. Au-

<sup>33</sup> Ebd., S. 163.

<sup>34</sup> Vgl. ebd., S. 284 und 289.

<sup>35</sup> D'accord Hayek, F. A. von: *The Fatal Conceit*. S. 17-19.

<sup>36</sup> Vgl. Schoeck, Helmut: *Schülermanipulation*. Freiburg im Brsg.: Herder 1976.

<sup>37</sup> Vgl. Schoeck, Helmut: *Kinderverstörung*. Asendorf: Mut 1987. S. 4. Popper hat seine Empfehlung handschriftlich verfaßt; sie trägt das Datum „11-9-87“. Der Verfasser dankt dem Mut-Verlag in Asendorf für die Übersendung einer Kopie dieses Schreibens.

<sup>38</sup> Ebd., S. 84. (Schoeck, H.: *Schülermanipulation*. S. 62.)

Berdem läßt sich eine Probe aufs Exempel machen. Wer in den achtziger Jahren ein westdeutsches Gymnasium besucht hat, kann seine Schulbücher aus dem Keller holen, um sie mit den Schulbüchern älterer Verwandter zu vergleichen. Ein solcher Vergleich bestätigt Schoecks Diagnose, soweit die bescheidenen Mittel des Verfassers blicken lassen. Während das ältere Buch eine neidfreie Haltung und tätige Zuversicht empfiehlt<sup>39</sup>, fehlt diese Lehre im neueren Lehrwerk; dort wird anläßlich des Themas „Mündig werden“ zum Neid auf die Eltern angestachelt<sup>40</sup>, wo nicht zur Furcht vor dem Beneidet-Werden angehalten wird<sup>41</sup>. Sein Kapitel „Lebensläufe“ enthält keinen einzigen Text, welcher davon berichtet, daß jemand durch Talent und harte, ehrliche Arbeit etwas aus sich gemacht hätte, wie von Sue als Gegengift wider den Neid empfohlen<sup>42</sup>.

## V

Unter den Diagnosen, die Schoeck während seines Kulturkampfes trifft, wirken viele wie Vorwegnahmen.

Der Soziologe warnte bereits in den 1970er Jahren vor einer Aufweichung des Leistungsprinzips in Bildung und Arbeitswelt. Die „Entschulung der Schule“<sup>43</sup>, die Senkung der Standards im Rahmen „emanzipatorischer“ Pädagogik, schaffe nichts Gutes, allenfalls „ein Heer von unbeschäftigbaren jungen Menschen, eine Wirtschaft, die weder dynamische Renten noch regelmäßige Reallohnsteigerungen ermöglicht“<sup>44</sup>. Flankiert werde diese Bewegung durch eine „Verschulung der Gesellschaft“, die vor allem eine sich verbreitende Unselbständigkeit aufzeige und weiter befördere: Während man früher selbst etwas aus sich gemacht habe, erwarte man heute, daß dies von einer Institution – also von außen – geleistet werde<sup>45</sup>. Im Jahre 2011 produziert die deutsche „Beschulungsbürokratie“<sup>46</sup> Schulabgänger, deren Wis-

<sup>39</sup> Vgl. Iben, Harry, Reitemeier, Heinrich u.a. (Hrsg.): Schauen und Schaffen. Ein deutsches Lesebuch für das siebte Schuljahr. Frankfurt a.M., Berlin u. Bonn: Moritz Diesterweg 1959. S. 43–45, 117, 209.

<sup>40</sup> Vgl. Eggert, Hartmut, Kleinegees, Helmut u.a. (Hrsg.): *texte deutsch*. Gy8. Braunschweig: Westermann 1978. S. 88–123.

<sup>41</sup> Vgl. ebd., S. 28–39, 206–241.

<sup>42</sup> Vgl. ebd., S. 170–200.

<sup>43</sup> Vgl. Schoeck, Helmut: *Ist Leistung unanständig?* Osnabrück: A. Fromm 1971. S. 37–40.

<sup>44</sup> Ebd., S. 60.

<sup>45</sup> Vgl. Schoeck, Helmut: *Das Geschäft mit dem Pessimismus*. Freiburg im Brsg.: Herder 1975. S. 79–89. Welche Relevanz diesem Umbruch zukommt, verdeutlichen *ex negativo* die folgenden Zeilen von Bruce Caldwell über Friedrich August von Hayek: „Schooled in a university tradition that permitted bright students to explore areas on their own, he was confident enough to plunge into new fields of study when he thought that they might help him discover solutions to his problems“. Caldwell, Bruce: *Hayek's Challenge. An Intellectual Biography of F.A. Hayek*. Chicago u. London: The University of Chicago Press 2005: 9.

<sup>46</sup> Schoeck, H.: *Die 12 Irrtümer unseres Jahrhunderts*. S. 51.



sen, sofern sie überhaupt zu lesen und schreiben vermögen, nicht an das früherer Schülegenerationen heranreicht. Die sprichwörtliche Hartz-IV-Gesellschaft besteht nur noch zum Bruchteil aus Arbeitswilligen, welche – ein Bruchteil vom Bruchteil – die notwendigen Fertigkeiten erworben haben; dies alles geschieht im Einvernehmen mit einer sowohl profitierenden, als auch den Niedergang weiter verstärkenden Betreuungsbürokratie<sup>47</sup>. Über diejenigen, welche diese beiden Fehlentwicklungen in Wort und/oder Tat vorantreiben, bemerkte der Soziologe, Schelers Kritik am Typus (nicht „Vitaltypus“) des „sozial“ Engagierten aufnehmend<sup>48</sup>, bereits vor mehr als einem halben Jahrhundert:

Zu den erstaunlichsten sittlichen Perversionen unserer Zeit gehört ja gerade die Scheinheiligkeit, mit der sogar der berufsmäßige (und wohl-dotierte) Agitator, der systematische Aufwiegler neidvoller Ressentiments sich selbst als Verkörperung der *volonté générale* ausgeben kann, ohne sofort durch energische Kritik in Schranken gewiesen zu werden. Er argumentiert etwa wie folgt: Ich stachle den Neid der Leute auf, damit sie voller Zorn das fordern, was ich glaube, daß sie fordern sollen. Mein Kollege Ronald F. Howell, Professor für politische Theorie, pflegt diesen Auftrag in Rousseaus *volonté générale* so zu definieren: „General will is what the people would want if they wanted what they ought to want“<sup>49</sup>.

Diese Kritik reicht sehr tief; auch wenn ihre Form an ein Argument *ad hominem* gemahnt, weist sie auf die unheilige Allianz von Neid, Demagogentum und Despotie, sowie darauf, daß die kontinentaleuropäische Tradition es jenen Aufwieglern leichter mache, als – wie zu ergänzen wäre – ihr angelsächsischer Widerpart. Dort steht es besser um die „negative“ Freiheit des Bürgers, den Schutz des Einzelnen vor Übergriffen des Staates und/oder der Mehrheit seiner Mitbürger.

Gleichfalls bereits in den 1970er Jahren erkannte Schoeck das freiheitsfeindliche Potential übergroßer Sorge um die Umwelt, und er machte deren wissenschaftliche und philosophische Schwächen dingfest<sup>50</sup>. Heute kämpft Dirk Maxeiner (zusammen mit Michael Miersch und anderen) gegen die Dogmen eines zum *mainstream* gewordenen Ökologismus, unter dessen prominenten Vertretern einige freimütig eingestehen, die liberale Demokratie für einen Teil des Problems zu halten<sup>51</sup>.

Vor über fünfzig Jahren erschien Werk beklagte Schoeck die Naivität westlicher „Kanonenbootpolitik im Rückwärtsgang“<sup>52</sup>; wer versuche, durch den Verzicht auf eigene Interessen und wirtschaftliche Förderung die Sympathien außerwestli-

---

<sup>47</sup> Vgl. Heinsohn, Gunnar: Der Sozialstaat pumpt Geld und vermehrt die Armut. <http://www.welt.de/debatte/article6305249/Der-Sozialstaat-pumpt-Geld-und-vermehrt-die-Armut.html> (9.06.2011).

<sup>48</sup> Vgl. Scheler, M.: Das Ressentiment im Aufbau der Moralen. S. 81–83.

<sup>49</sup> Schoeck, Helmut: Was heißt politisch unmöglich? Erlenbach-Zürich u. Stuttgart: Eugen Rentsch 1959. S. 225.

<sup>50</sup> Vgl. Schoeck, Helmut: Die Lust am schlechten Gewissen. Freiburg im Brsg.: Herder 1973. S. 150–153. Vgl. ferner Schoeck, H.: Die 12 Irrtümer unseres Jahrhunderts. S. 107–137.

<sup>51</sup> Vgl. Maxeiner, Dirk: Hurra, wir retten die Welt! Wie Politik und Medien mit der Klimaforschung umspringen. Berlin: wjs 2010. S. 106.

<sup>52</sup> Schoeck, H.: Was heißt politisch unmöglich? S. 152.

cher Staaten zu gewinnen, möge sich erinnern, daß solches Handeln für gewöhnlich Undankbarkeit, Neid und Ressentiment, sowie bei jeglichem Mißlingen Schadenfreude hervorrufe<sup>53</sup>. Im zweiten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends erleben wir einen Westen, der sich weitgehend selbst aufgegeben hat. Ohne deshalb seinen Widersachern sympathischer geworden zu sein.

### Schluß

Schoeck hat seinen Krieg verloren. Er war nicht zu gewinnen – in einem Land, in dem „sich der Scharfsinn mehrerer Generationen professioneller Sozialpolitiker weniger darauf richtete, die Gesellschaft von der sozialen Prothetik der Bismarckzeit zu befreien, als diese vielmehr zu vervollständigen“<sup>54</sup>. Und, den überzeugenden Argumenten des Soziologen zum Trotz, weiter diesem Ziele dient. Die Bundesrepublik Deutschland zeigt sich im Jahre 2011 etatistischer, als noch vor dreißig Jahren. Auch der Egalitarismus wirkt stärker denn je. Der Ökologismus (einschließlich Klima-Sorge) feiert wildere Feste, denn vor einigen Jahrzehnten.

Man könnte diesen Sachverhalt in der Rückschau wie folgt ausdrücken: Schoecks Bemühungen zum Trotz hat Deutschland in seiner Standardtendenz verharrt; es nähert sich weiterhin „– in unpersönlicher und technisch perfekter Form – dem ‚wohlwollenden Despotismus‘ des 17. und 18. Jahrhunderts“<sup>55</sup>. Die sich fortschrittlich gerierenden Gruppierungen der 1960er und 70er Jahre haben dazu beigetragen. Damit erweisen sie sich als Fortschreibung, *nicht* aber als der Bruch mit deutschen Traditionen übelträchtigen Charakters, zu welchem sie sich erklären. Wenn Ironie und Tragik sich vermählen können, erblicken wir es hier.

Schoeck wird in Deutschland wenig gelesen. „Der Neid“ läßt sich in der Originalsprache derzeit nur antiquarisch erhalten. In der angelsächsischen Welt erinnert man sich des streitbaren Soziologen öfter, wie sich per Suchmaschine belegen läßt. Eine englische Übersetzung seines Hauptwerkes steht Interessierten zur Verfügung, verlegt vom renommierten Liberty Fund in den USA.

Was würde Schoeck dazu sagen? Der Neid vertreibt die Besten, und diese tragen ihr Wissen in die Welt.

---

<sup>53</sup> Vgl. ebd., S. 167-172.

<sup>54</sup> Habermann, Gerd: Geschichte der deutschen Sozialpolitik in freiheitlicher Bewertung. In: Vaubel, Roland, und Barbier, Hans D.: Handbuch Marktwirtschaft. Pfullingen: Neske 1986: 78. Was die Jahre von 1933 bis 1945 angeht, folgt der gegenwärtige Aufsatz Götz Alys These von der „Gefälligkeitsdiktatur“. Vgl. Aly, Götz: Hitlers Volksstaat. Raub, Rassenkrieg und nationaler Sozialismus. Frankfurt a.M.: S. Fischer 2006. S. 36–38.

<sup>55</sup> Ebd., S. 79.

Anna OKOŃSKA-KASPRZAK

## INTERKULTURALITÄT – SCHWIERIGKEITEN MIT DEFINIERUNG

### Streszczenie

Pojęcie interkulturowości należy od pewnego czasu do ulubionych terminów językoznawczych. Obecnie pojawia się coraz więcej publikacji o charakterze lingwistycznym, których tytuł zawiera słowo „kultura”. Podstawowy problem stanowi jednak fakt, iż częstokroć rozważania lingwistyczne ustępują miejsca rozważaniom niezwiązanym z językiem. W artykule dokonano analizy wybranych publikacji łączących teorię interkulturowości z praktyką nauczania języków obcych. Celem poniższego wywodu jest obnażenie braku dyscypliny pojęciowej i terminologicznej panującej w lingwistycznych badaniach interkulturowych.

Der Begriff der Interkulturalität gehört seit einiger Zeit zu Lieblingsbegriffen der modernen Linguistik. Linguistische Publikationen, die in ihrem Titel das Wort „Kultur“ enthalten, sind heutzutage in großer Fülle vorhanden. Da die Kultur immer öfter nicht nur auf Zivilisationserzeugnisse (höhere Kultur) wie Malerei, Musik, Architektur oder Literatur beschränkt wird, wird ihr holistischer Charakter betont. Die Kultur wird daher als „Geflecht sich stetig verändernder Bedeutungen“ verstanden, die „das zivilisierte Leben in allen seinen Aspekten“ bestimmt<sup>1</sup>. Die Interkulturalität als ein Begriff stammt etymologisch aus dem Wort „Kultur“, und das Präfix „inter-“, bedeutet aus dem Lateinischen „zwischen“. Wenn man daher die Herkunft des Wortes wahrnimmt, stellt es sich heraus, dass die Interkulturalität eine Relation zwischen den Kulturen bezeichnet. „Zwischen den Kulturen“ bedeutet also „zwischen allen Aspekten des Lebens zweier oder mehrerer Gemeinschaften“. Die Interkulturalität kann daher als ein Bestandteil jeder Forschung gelten, denn jede Tätigkeit des Menschen kann als ein kulturelles Handeln angesehen werden. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass interkulturelle Thematik in

---

<sup>1</sup> Jordan, Stefan; Nimtz, Christian (Hrsg.): Lexikon Philosophie. Hundert Grundbegriffe, Stuttgart: Reclam 2009, S. 157.

jedem Wissenschaftszweig ihren Platz findet, weswegen die Interkulturalität auch in der Linguistik immer öfter zum Gegenstand der Untersuchungen wird. Da die Kulturalität und die Interkulturalität, wie die Kultur selbst, alle Aspekte des menschlichen Lebens betreffen, müssen die Termini als Grundbegriffe adäquat für die einzelnen Wissenschaften definiert werden (vgl. unten). Im Rahmen der Sprachforschung muss sich die Interkulturalität mit den sprachlichen Elementen befassen. Alle anderen können, und sollen im Rahmen anderer Forschungen beachtet werden. Eine besondere Rolle in der interkulturellen Linguistik spielt darum die deutliche Bestimmung des Untersuchungsgegenstandes, die *bis dato* fehlt. Die Interkulturalität in der Linguistik liegt folglich dann vor, wenn im Kommunikationsprozess beim Gedankenaustausch unter Trägern unterschiedlicher Kulturen Abweichungen zwischen dem Gesagten und dem Verstandenen vorkommen, die sich auf mangelnde Sprachkompetenz nicht reduzieren lassen. Je nachdem, ob die Abweichungen durch die in der Sprache eingebetteten kulturellen Elemente, die zu formalen und pragmatischen Ebenen der Sprache gehören oder durch die Sitten, Bräuche und Konventionen, die zwar kein Bestandteil der Sprache sind, aber in der Sprache verbalisiert werden, verursacht werden, wird zwischen linguistischer und außerlinguistischer Interkulturalität unterschieden. Für die Linguistik ist linguistische Interkulturalität von Bedeutung, denn sie erforscht die sprachlichen Elemente. Es wundert daher die Auswahl der Themen, die zu linguistischen Interkulturalitätsforschungen gehören sollten. Zahlreiche linguistische Veröffentlichungen thematisieren Probleme, die sich keineswegs oder nur beschränkt auf Interkulturalität im linguistischen Sinne, also auf kulturelle Elemente in der Sprache selbst, beziehen. Es sollen hier einige Beispiele solcher Artikeln besprochen werden, die die Theorie mit der Praxis des Unterrichts zu verbinden versuchen.

*Langier* (2010) beschäftigt sich in ihrem Artikel mit der Fremdsprachendidaktik in der Anfangsphase der schulischen Ausbildung, also bei Kindern im Kindergarten und ersten Klassen der Grundschule, und ihrem Verhältnis zur heutigen Multikulturalität. Sie vertritt die Meinung, dass der Fremdsprachenunterricht eine Möglichkeit anbiete, die Kinder in die multikulturelle Gesellschaft einzuführen. Die multi- und interkulturelle Ausbildung sollte zum Inbegriff der modernen Schule werden, die als Erziehung im Geiste der Toleranz und des Verständnisses für fremde Kulturen sowie Vorbereitung aufs Leben in einer solchen Gesellschaft verstanden werde. Die Autorin konzentriert sich auf die entwicklungsbedingten Seiten des oben genannten Prozesses und bietet gewisse Techniken (z.B. Sprachspiele, Lieder, Kinderbücher, Internetseiten usw.) an, die den Kindern zur Aneignung dieser unentbehrlichen Kompetenz verhelfen sollten. *Langier* (2010) deutet darauf hin, dass das polnische Kultusministerium schon im Jahre 1999 ganz klar die Integrierung der multi- und interkulturellen Inhalte in das Schulprogramm postuliert hätte. Zum Schluss stellt die Verfasserin fest, dass die Rolle des Lehrers u.a. darin bestehe, die Motivation der Kinder durch die Verwendung unterschiedlicher und innovativer

Methoden zu steigern<sup>2</sup>. Es kann nicht bezweifelt werden, dass die Postulate von *Langier* (2010) insofern richtig sind, als die Notwendigkeit des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts heutzutage nicht mehr zu bestreiten ist. Man kann nicht bestreiten, dass die Lehrkräfte eine bedeutende Rolle im Prozess der multi- und interkulturellen Ausbildung spielen, besonders bei Kindern, die noch nicht im Stande sind, alleine ihr multi- und interkulturelles Können zu verbessern. An dieser Stelle soll der Unterschied zwischen Multi- und Interkulturalität erläutert werden. Wie bereits oben geschildert, drückt der Begriff der Interkulturalität eine Relation zwischen den Kulturen aus. Eine interkulturelle Kompetenz ist daher die Fertigkeit, die Unterschiede und Ähnlichkeiten zweier Kulturen zu entdecken. Eine Person, die über diese Kompetenz verfügt, ist dazu fähig, die Kulturen zu vergleichen und sich bewusst zwischen ihnen zu bewegen sowie im Notfall zwischen ihnen zu vermitteln. Der Begriff der Multikulturalität setzt nicht nur das voraus, sondern impliziert Toleranz, ja sogar Akzeptanz, für die anderen Kulturen. Der Präfix „multi-“ bedeutet aus dem Lateinischen „viel“, was bereits als ein Anhaltspunkt für der Erklärung der Bedeutung dieses Begriffes gelten kann. Eine Person, die als multikulturell bezeichnet werden kann, kennt mehr Kultursysteme. Ihre Kenntnisse sind nicht nur auf ein problemloses Agieren in beiden Kulturen beschränkt, sondern beinhalten interpretatorische Tätigkeit, wie es im Falle der Interkulturalität ist. Es kann daher angenommen werden, dass zwischen den beiden Erscheinungen nur ein quantitativer Unterschied auftaucht. Aus linguistischer Sicht wird bei der Multikulturalität und Interkulturalität der Wert auf die Kenntnisse mehr als einer Sprache gelegt. Es wird schon die Reflexion verlangt, die ja bei Kindern nicht vorausgesetzt werden kann (vgl. unten). Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die Kultur im Rahmen der Linguistik nur insofern untersucht werden kann, als sie sich in der Sprache widerspiegelt. Da die Kultur aber von keinem menschlichen Handeln zu trennen ist, ist sie auch im sprachlichen Handeln präsent. Deswegen wird die Sprache zum Werkzeug, das nicht nur zum Ausdruck der Gedanken, sondern auch zur Aneignung eines fremden Denksystems dient. Die Multi- und Interkulturalität in der Linguistik bedeutet, die in der Sprache vorhandenen kulturellen Elemente zu erwerben und sie sinnvoll und bewusst zu verwenden. Als ein Beispiel kann man sich die folgende Situation vorstellen. Ein polnischer Deutschlernender kennt das deutsche Wort „gemütlich“. Er weiß, in welchen Kontexten und mit welchem Bezug man dieses Lexem verwenden kann. Ihm ist auch bekannt, dass das fremdsprachige Lexem auch gebraucht werden kann, wenn eine Person gemeint wird, was im Falle seines potenziellen polnischen Äquivalents („przytulny“) unmöglich ist. Er ist im Stande, den Satz „Ich finde den alten Herrn gemütlich“ zu artikulieren, wodurch er seine interkulturelle Kompetenz im linguistischen Sinne beweist. Diese Kompetenz erweist

---

<sup>2</sup> Vgl. *Langier, Cecylia: Wczesna nauka języka obcego w uwarunkowaniach współczesnej wielokulturowości* (Der frühe Fremdsprachenunterricht unter Bedingungen moderner Multikulturalität), in: *Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

sich dadurch, dass er die beiden kulturell verankerten Lexeme richtig verwendet. Durch den Erwerb der Fremdsprache agiert er richtig in der anderen Kultur, indem er eine ihrer Erscheinungen – nämlich die Sprache – fehlerfrei benutzt. Mit dieser fehlerfreien Verwendung werden aber nicht automatisch das Verstehen der Natur dieser Erscheinung und der Auslegungsversuch gemeint. Wäre der Deutschlernende dazu fähig, über die sprachlichen Feinheiten zu reflektieren, könnte gesagt werden, dass er die linguistische Kompetenz besitzt. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Inter- und Multikulturalität dieselbe Erscheinung beschreiben. Auf Artikel von *Langier* (2010) zurückkommend, lässt sich sagen, dass die Autorin anscheinend die beiden Begriffe in verschiedenen Bedeutungen benutzt. Sie schreibt über eine multikulturelle Welt und Bedingungen der heutigen Multikulturalität, dagegen aber über eine interkulturelle Kompetenz<sup>3</sup>. Daraus kann geschlossen werden, dass die Multikulturalität als eine Eigenschaft der modernen Zivilisation verstanden wird, während die Interkulturalität als eine Fertigkeit des Menschen, sich in dieser Zivilisation zurechtzufinden, angesehen wird, obwohl die Verfasserin es nirgendwo explizit feststellt. Wegen des linguistischen Charakters des vorliegenden Beitrags scheint nur der zweite Begriff vom Interesse zu sein. *Langier* (2010) gibt zwar keine Definition der interkulturellen Kompetenz, sie meint jedoch, dass ihre Entwicklung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts möglich sei, und auf der früher erwähnten Ausbildungsstufe mit Hilfe folgender Inhalte erreicht werden könne: Szenen aus dem Alltag der Kinder in anderen Ländern, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Menschen, Verständnis, Toleranz, Vielfältigkeit der Kulturerbe, kulturelle Landschaft. Oben genannte Inhalte sollten auch mit dem Leitfaden des polnischen Kultusministeriums übereinstimmen<sup>4</sup>. Für einen Linguisten taucht aber an dieser Stelle ein gewisses Problem auf, weil in den oben angeführten Erwägungen nirgendwo über die Sprache die Rede ist, was den Verdacht zu hegen erlaubt, die Interkulturalität könnte als der Ersatz für den Fremdsprachenunterricht gelten. Es ist zwar vorstellbar, dass die vom Kultusministerium angebotenen und von der Autorin unterstützten Inhalte ihren Platz auch im Fremdsprachenunterricht finden können, es ist jedoch genauso möglich, dass sie im Rahmen eines anderen Schulfaches behandelt werden können. Szenen aus dem Alltag der Kinder in anderen Ländern können z.B. in der Polnischstunde, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Menschen je nachdem, ob es sich um körperliche oder geistige Eigenschaften handelt, im Biologie- oder Literaturunterricht, Verständnis und Toleranz für andere Kulturen im Ethikunterricht, Vielfältigkeit des Kulturerbes im Kunstunterricht und kulturelle Landschaft im Geschichte- oder Erdkundeunterricht besprochen werden. Die unbegrenzten Möglichkeiten des Einsatzes dieser Inhalte hängt mit ihrem universalen Charakter zusammen, weil die Kultur, wie schon mehrfach betont, in jeder menschlichen Tätigkeit präsent ist, weswegen die interkulturelle Kompetenz in allen

---

<sup>3</sup> Vgl. Ebd. masch.

<sup>4</sup> Vgl. Ebd. masch.

Schulfächern entwickelt werden soll. Es gibt natürlich eine Tendenz, die annimmt, dass der Fremdspracheunterricht eben das Fach ist, das zur Behandlung dieser Thematik besonders prädestiniert ist, denn die interkulturelle Kompetenz kann geübt werden, indem man eine Fremdsprache lernt. Erstens muss eindeutig gesagt werden, dass die Vermittlung der gemeinten Inhalte, die in den Erwerbprozess der Fremdsprache integriert wird, d.h. in der Fremdsprache präsentiert wird, erst auf dem Fortgeschrittenenniveau möglich ist. Auf dem Anfängerniveau kann der Lerner mit ihnen konfrontiert werden, jedoch nur in der Muttersprache, was zur Folge hat, dass sie als ein getrenntes Material angesehen werden, und sich nur auf pure landeskundliche Informationen beschränken. In der Geschichte der Fremdsprachendidaktik ist ein solches Postulat keine Neuigkeit, weil es nichts Weiteres als eine Vermischung der Realien- und Kulturkunde ist, über die schon *Szyc* (1976) schrieb, dass „beide Konzeptionen mehr Aufmerksamkeit den außersprachlich bezogenen Elementen widmeten, als dem Erwerb des Sprachsystems selbst“<sup>5</sup>. *Szyc* (1976) erkannte also schon in den siebziger Jahren das, was die modernen Interkulturalitätsanhänger bis heute nicht erkannt haben: die Vermittlung der Kultur- und Realienkunde oder, wie man es heutzutage ausdrückt, der interkulturellen Kompetenz hat mit der Sprache als einem Kommunikationswerkzeug wenig zu tun. Es muss immer wieder darauf hingewiesen werden, dass „zumindest ein Teil der Fähigkeit zur pragmatischen Interpretation im Sinne des Muttersprachlers eine einwandfreie Beherrschung des gegebenen Sprachkodes voraussetzt“<sup>6</sup>. Diese „pragmatische Interpretation im Sinne des Muttersprachlers“ ist das Wesen der linguistischen Interkulturalität, das durch keine hohlen Begriffe ersetzt werden kann. Ein anderes Problem stellt alleine die Auswahl der Zielgruppe dar. *Langier* (2010) beschäftigt sich mit den Kindern im Kindergartenalter und in den ersten drei Klassen der Grundschule also zwischen dem dritten und neunten Lebensjahr<sup>7</sup>. Es stellt sich die Frage, in welcher Form in dieser Altersstufe die von der Autorin vorgeschlagenen Inhalte im Fremdsprachenunterricht auftauchen sollen. Die Kinder müssen den Inhalten, die im Unterricht allgemein erscheinen, fertigmäßig und mental gewachsen sein. Das betrifft auch den Fremdsprachenunterricht. Aus diesem Grunde werden auf dieser Stufe normalerweise solche Inhalte wie z.B. Farben-, Tier-, Familienmitglieder- oder Berufsamen im Schulprogramm berücksichtigt. Es ist daher kaum vorstellbar, die Toleranz und Verständnis für andere Kulturen mit einem der oben genannten Themen in Einklang zu bringen. Die Toleranz und das Verständnis für andere Kulturen sollen den Lernern auf dieser Ausbildungsstufe rein intuitiv in konkreten Situationen beigebracht werden, da man ihrerseits keine Reflexion erwarten kann, besonders wenn man ihnen einen theoretischen Vortrag in der Muttersprache gönnt. Auch die Inhalte, die im ersten Augenblick als passend

<sup>5</sup> Szyc, Aleksander: Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien, Warszawa, 1976, S. 125.

<sup>6</sup> Ebd. S. 128.

<sup>7</sup> Vgl. Langier, C.: *Wczesna nauka języka obcego*, masch.

für diese Altersstufe zu sein scheinen, wie z.B. Szenen aus dem Leben der Kinder in anderen Ländern sind im Fremdsprachenunterricht nicht so einfach zu realisieren. Erstens lernen die Kinder zuerst, wie das Leben in ihrem Land aussieht. Bevor sie das erfahren, sind sie nicht im Stande, ein anderes Kultursystem kennen zu lernen. Zweitens ist ihr Sprachvermögen so beschränkt, dass alle genannten Inhalte in der Muttersprache dargestellt werden müssen. Die von der Verfasserin ausgewählte Zielgruppe erscheint daher als die schlechteste mögliche Zielgruppe, der die interkulturelle Schulung angeboten werden kann. Die Beherrschung der einfachsten Strukturen – wie z.B. die des einfachen Satzes – und des Grundwortschatzes soll angestrebt werden, während im Rahmen anderer Fächer eine Einführung in die interkulturelle Problematik stattfinden kann, obwohl man in diesem Fall nur die außersprachliche Interkulturalität vermittelt, die eher die Motivation der Schüler steigern soll, als sie zur sprachlichen interkulturellen Kompetenz führen soll.

Im Unterschied zu *Langier* (2010) befasst sich *Żyłko-Groele* (2010) mit den kulturellen Inhalten, die auf den höheren Altersstufen eingeführt werden können. Wie bereits selbst der Titel ihres Artikels besagt (*Co i jak mówić o Ryszardzie Strausie? Nauczanie języka niemieckiego z elementami historii kultury i muzyki*)<sup>8</sup>, postuliert die Autorin die Integration der Kultur- und Musikgeschichte in den Fremdsprachenunterricht. Die Berücksichtigung der musikgeschichtlichen Elemente im Unterricht ist nur dann möglich, wenn die Lerner im Stande sind, sich überhaupt mit einer solchen Thematik zu beschäftigen. Die von der Verfasserin vorgeschlagenen Anekdoten aus dem Alltag der berühmten Komponisten können daher nur auf der Altersstufe behandelt werden, auf der die Schüler schon ein Grundwissen aus der Kultur- und Musikgeschichte in anderen Fächern sammeln, weswegen es angenommen werden muss, dass die von *Żyłko-Groele* (2010) gemeinte Zielgruppe Kinder über 10 Jahre, Jugendliche und Erwachsene sind. *Żyłko-Groele* (2010) zählt zahlreiche Vorteile auf, die die Lehrkräfte dazu bewegen sollten, die Musikgeschichte im Fremdsprachenunterricht zu behandeln. Zu diesen Vorteilen könnten folgende Punkte gehören: Steigerung der Motivation der Schüler durch einen direkten Kontakt mit der Musik, Möglichkeit der Anekdotenauswahl je nach dem aktuellen Bedürfnis des Fremdsprachenunterrichts (Wortschatz, Grammatik), Berücksichtigung des historischen und philosophischen Kontextes sowie der Anspielungen auf andere Kunstbereiche, die zur Vertiefung des Weltwissens der Lerner beitragen. Die Autorin schreibt in ihrem Artikel kein einziges Wort über die interkulturelle Kompetenz, wie es *Langier* (2010) macht. Sie konzentriert sich eher auf die Art und Weise, wie man im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts auch die Kulturkunde realisieren kann. Als Kultur im Fremdsprachenunterricht versteht sie die dementsprechend gesteuerte Auswahl der Texte, die die Musik den Schülern näher bringen sollte. Es lässt sich nicht bestreiten, dass die Auswahl der Texte eine wichtige Rolle

---

<sup>8</sup> Was und wie über Richard Strauss? Fremdsprachenunterricht mit kultur- und musikgeschichtlichen Elementen (AOK)



im Fremdsprachenunterricht spielt, u.a. deswegen weil sie die Einstellung der Lerner dem Zielland gegenüber positiv beeinflusst und ihr Interesse weckt. Der Lehrer kann natürlich auch die Textauswahl so steuern, dass er die Schüler auf bestimmte Sachen aufmerksam macht, andere dagegen übergeht. Ihm gesteht daher das Recht auf inhaltliche Steuerung. Der linguistische Charakter des vorliegenden Beitrags lässt jedoch keine Möglichkeit der Diskussion über den Platz der Musikgeschichte im Fremdsprachenunterricht zu. Im Allgemeinen kann man feststellen, dass die Präsenz kulturell geprägter Inhalte die Motivation der Schüler steigert, und ihre Horizonte erweitert. Ob man sich aber für die Kunst-, Musik- und Literaturgeschichte einerseits oder beispielsweise für die Popkultur und modernes Kino entscheidet, spielt eine zweitrangige Rolle, und hängt von persönlichen Vorlieben des Lehrers ab. Es kann natürlich diskutiert werden, welche Inhalte aus der Sicht des Lerner und des Lehrers besser sind. Die Auswahl der Kulturtexte hat aber weiterhin mit der Linguistik wenig zu tun. Für die Linguistik sind die Kulturelemente in der Sprache wesentlich und nicht die außersprachlichen Elemente. Es muss klar formuliert werden, dass jeder Text so eigentlich sprachlich kulturelle Elemente aufweisen muss, da er in der Sprache ausgedrückt wird, die sich von der Kultur nicht trennen lässt. Deswegen kann festgestellt werden, dass man an fast jedem Text linguistische Interkulturalität untersuchen kann (Ausnahmen sind hier Texte mit starker naturwissenschaftlicher Ausprägung). Der Unterschied besteht hier jedoch in der Schwerpunktsetzung. Während bei der Erforschung linguistischer Interkulturalität der Schwerpunkt auf die Lexeme gesetzt wird, wird der Wert bei außersprachlicher Interkulturalität auf außersprachliche Elemente und Inhalte gelegt. Daher muss festgestellt werden, dass der Artikel von *Żyłko-Groele* (2010) außersprachliche Interkulturalität behandelt.

Bei *Rusek* (2010) kommt der Begriff der interkulturellen Kompetenz, wie es bei *Langier* (2010) der Fall war, zum Vorschein. Sie wird als die Kulturkenntnis und Bewusstheit der Existenz anderer Weltanschauungen, Werte und Lebensstile definiert<sup>9</sup>. Der erste Satz des Artikels, der diese Definition enthält, zeugt schon davon, dass die Sprache bei der interkulturellen Kompetenz eine geringe oder gar keine Rolle spiele. Die Autorin vertritt die Meinung, dass diese Kompetenz durch die sog. Interaktionsspiele entwickelt werden könne. Dabei hätten die Lerner die Gelegenheit, ihren Gedanken freien Lauf zu lassen, die Barrieren unter den Gruppenmitgliedern zu durchbrechen und auf diese Art und Weise die Reflexion über die eigene Kultur zu verursachen, die eine Voraussetzung für die interkulturelle Verständigung sei<sup>10</sup>. *Rusek* (2010) meint, dass in der heutigen Zeit die Beherrschung der Sprache und sprachlicher Fertigkeiten sowie die Kulturbewusstheit keine Garantie der

<sup>9</sup> Vgl. *Rusek*, Beata: *Możliwości uwrażliwienia na różnice kulturowe poprzez zabawy interakcyjne* (Möglichkeiten der Sensibilisierung auf kulturelle Unterschiede durch Interaktionsspiele), in: *Glebova*, Olga; *Niemiec-Knaś*, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

<sup>10</sup> Vgl. Ebd.

gelungenen Kommunikation geben, sondern dass erst die Verbindung von diesen Elementen und der entsprechenden Einstellung und Haltung den Vertretern anderer Kulturen gegenüber die Bedingungen für einen kommunikativen Erfolg erfüllen lasse. Diese Einstellung und Haltung sollte sich u.a. durch die Fähigkeit zur Kontaktannahme und Festlegung eines eigenen Gesichtspunkts sowie Selbstbewusstsein, Toleranz und Empathie charakterisieren<sup>11</sup>. In weiteren Abschnitten ihres Artikels befasst sich die Autorin mit den Beispielen der Interaktionsspiele, für die die Einstellung auf die Kooperation mit anderen Spielern typisch sei<sup>12</sup>. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Fähigkeit zur Mitarbeit mit anderen Menschen eine wertvolle Fertigkeit ist, deren Aneignung erwünscht ist. Damit dies überhaupt möglich ist, ist es auch empfehlenswert, die von der Verfasserin vorgeschlagenen Interaktionsspiele im didaktischen Prozess einzusetzen. Es stellt sich aber wiederum die Frage, wie es bereits im Falle von *Langier* (2010) und *Żylko-Groele* (2010) der Fall war, inwieweit dieses Postulat ein linguistisches Postulat ist, das im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts realisiert werden soll. Die oben charakterisierte Einstellung und Haltung ist nicht nur im Kontakt mit Fremdsprachlern gebräuchlich. Vielmehr handelt es sich hier um eine universale Fertigkeit, die in jeder menschlichen Interaktion vom Nutzen sein kann, da man nicht nur, wenn man eine Fremdsprache spricht, im Stande sein soll, den Kontakt anzunehmen, den eigenen Gesichtspunkt festzulegen, selbstbewusst zu agieren und sich tolerant und einfühlungsfähig zu verhalten. Interaktionsspiele haben also wenig mit der interkulturellen Kompetenz zu tun, sie sind aber eine hervorragende Methode, die interpersonale Kompetenz zu entwickeln, die immer gebraucht werden kann, wenn es zu einem Kontakt kommt.

Während sich in den früher behandelten Artikeln bestimmte Inhalte und Methoden des Fremdsprachenunterrichts im Kern des Interesses befinden, geht es im Artikel von *Rokoszewska* (2010) um die außersprachlichen Faktoren, die die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz beeinflusst. Diese Faktoren seien der gesellschaftlich-kulturellen Natur und würden folgendermaßen eingeteilt: der Druck der Gleichaltrigen, die Einstellungen des Lerners, der Identitätskonflikt und Prozess der Akkulturation<sup>13</sup>. Die Verfasserin hat Recht, wenn sie schreibt, dass die psychologische Veranlagung und die äußeren Bedingungen die Lernsituation ausprägen. Aus der linguistischen Sicht ist es aber nicht bedeutend, welchen Druck die Gruppe der Gleichaltrigen auf den Lerner ausübt. Dieser Druck kann außerdem auch andere Fächer oder Wissensbereiche betreffen, da er nicht nur im Fremdspra-

---

<sup>11</sup> Vgl. Ebd.

<sup>12</sup> Vgl. Ebd.

<sup>13</sup> Vgl. Rokoszewska, Katarzyna: Rola czynników społecznych i kulturowych w rozwoju kompetencji komunikacyjnej z perspektywy wieku ucznia (Die Rolle kultureller und gesellschaftlicher Faktoren bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unter Beachtung des Schülersalters), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

chenerwerb vorkommt. Die persönlichen Einstellungen des Lerners dem Zielland und der Zielsprache gegenüber können doch die Lernmotivation variieren. Sie haben aber keinen Einfluss auf die sprachliche Interkulturalität, die objektiv und unabhängig von dem einzelnen Lerner existiert. Auch die anderen mit der Pubertät verbundenen Elemente, wie z.B. der Identitätskonflikt, beeinflussen in einem gewissen Maße den Fremdsprachenerwerb sowie den Lernprozess im Allgemeinen. Diese psychologischen Zustände sind aber kein Gegenstand der linguistischen Untersuchungen, denn sie haben mit der Sprache wenig zu tun. Es kann nicht bestritten werden, dass die oben erwähnten Faktoren interessante Phänomene sind, denen viel Aufmerksamkeit gewidmet werden muss; es ist jedoch zweifelhaft, ob es im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden soll. Ähnlich scheint es im Falle der Akkulturalisierung zu sein. Der Schüler passt sich der Zielkultur an, oder, besser gesagt, er lernt sie kennen, wodurch er eine neue Identität und ein neues „Ich“ in der anderen Kultur gewinnt. Diese Erscheinung ist aber weder der sprachlichen Natur noch in der Sprache verankert. Sie verläuft parallel zum Fremdsprachenerwerb und ist ein Ergebnis der Begegnung mit einer Sprache. Alle von *Rokoszewska* (2010) eingeführten Phänomene sollen als Nebenerscheinungen des Fremdsprachenerwerbs betrachtet werden, die entweder die Folgen des Fremdsprachenlernens (wie z.B. der Prozess der Akkulturalisierung) oder die unabhängig davon verlaufenden Prozesse (wie z.B. der Identitätskonflikt, die Einstellung des Lerners dem Zielland gegenüber und der Druck der Gleichaltrigen) anzusehen sind. Unabhängig davon, ob es sich um die erste oder zweite Gruppe handelt, sind diese Erscheinungen von der Sprache zu trennen. Die mit der Pubertät verbundenen Prozesse kommen in jedem Schulfach zum Ausdruck, und können nicht als ein Sonderfall, der nur für die Fremdsprachen gilt, eingestuft werden. Außerdem sind sie zeitlich begrenzt, da sie nur an einem bestimmten Zeitpunkt des menschlichen Lebens vorkommen. Der Prozess der fortschreitenden Akkulturalisierung folgt zwar aus dem Fremdsprachenerwerb, er ist aber kein sprachliches Phänomen. Durch das sprachliche Phänomen, also durch den Erwerb einer Sprache und die damit verbundene Aneignung der Konzepte einer Sprache entsteht ein außersprachliches psychologisch motiviertes Phänomen, nämlich die Akkulturalisierung. Der Artikel von *Rokoszewska* (2010) weist daher auch keinen linguistischen, sondern einen allgemein schulmethodischen Charakter auf.

*Łyska* (2010) beschäftigt sich, genauso wie *Rokoszewska* (2010), mit den psychologischen Aspekten des Fremdsprachenerwerbs. Ihr Schwerpunkt ist das Verhältnis zwischen den kulturellen Elementen und der Schülermotivation im Fremdsprachenunterricht. Zuerst versucht die Autorin an Hand der Umfragen festzustellen, was die Lerner unter dem Kulturbegriff verstehen. Die Probanden sollten den normativen Charakter der Kultur in der Gesellschaft sowie die Tradition und das Kulturerbe betonen. Dass sie die Kultur mit der Sprache nicht assoziieren, ist kein Wunder, denn sie benutzen ein standardsprachliches Lexem in der umgangssprachlichen Bedeutung. In dieser umgangssprachlichen Bedeutung wird unter der Kultur

nach dem Wahrig-Wörterbuch „die Gesamtheit der geistigen u.[nd] künstler.[ischen] Ausdrucksformen eines Volkes“ oder „geistige u.[nd] seelische Bildung, verfeinerte Lebensweise, Lebensart“ verstanden. Die Autorin selbst bemerkt zwar, dass sich die Kultur auch in der sprachlichen Norm widerspiegeln, das Thema wird jedoch nicht weiter verfolgt<sup>14</sup>. Die Verfasserin wirft den Didaktikern vor, dass den Schülern im Fremdsprachenunterricht vor allem die kulturelle Tradition eines Landes beigebracht werde, also die Sprache, Sitten und Bräuche sowie Konfession, die die eine Kultur von den anderen unterschieden und sich in der ersten Kulturstufe nach *Taylor* (1924) befänden. Sie argumentiert, dass sich die Lehrer oft auf die Gesellschaft betreffenden Informationen beschränkten, was die Horizonte der Lerner einschränke. Die Vorwürfe scheinen unberechtigt zu sein, weil die Beherrschung des Wortschatzes zu diesen Themen ohne Zweifel einen interkulturell orientierten Unterricht bedeutet. *Łęska* (2010) postuliert die Berücksichtigung der Pragmatik im Fremdsprachenunterricht im Sinne verschiedener Umgangsformen und Verhaltensmuster, die in einer Gesellschaft gälten und ohne die das Verhalten eines Ausländers als unhöflich und gegen Norm verstoßend eingestuft werde. Die Kultur im Fremdsprachenunterricht sollte ihrer Meinung nach eben durch die Sensibilisierung der Schüler auf potenzielle Unterschiede und durch die Entwicklung der Fähigkeit zum aktiven Suchen nach Lösungen in heiklen Situationen zum Ausdruck kommen<sup>15</sup>, womit sich die Autorin dem linguistisch verstandenen Interkulturalitätsbegriff nähert.

Es kann nicht bestritten werden, dass man sich im Fremdsprachenunterricht auf die erste Kulturstufe nach *Taylor* (1924) konzentriert. Tatsächlich wird der Ton auf die Sprache samt der, so zu sagen, Gesellschaftskunde gelegt. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die Vermittlung des sprachlichen Könnens nicht das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, dem alle anderen Ziele untergeordnet werden sollen. Die sprachliche und außersprachliche Pragmatik kann sogar im Rahmen bestimmter Schulungen aus dem Bereich der interkulturellen Kommunikation eingeführt werden, die nicht unbedingt in der Fremdsprache stattfinden müssen. *Łęska* (2010) beruft sich auf die Dreiteilung der Kultur nach *Taylor* (1924). *Taylor* (1924) differenziert drei Kulturstufen: in der ersten Kulturstufe befinden sich die Sprache, Sitten und Bräuche und Konfession einer Gesellschaft, in der zweiten die in einer Gesellschaft vorkommenden Subkulturen, in der dritten die kulturellen Universalien, die allen Gesellschaften gemeinsam sind. Der Vorwurf der Autorin, dass man im Fremdsprachenunterricht auch die anderen zwei Kulturstufen beachten sollte, ist unberechtigt, denn er erwächst aus dem mangelnden Verständnis der Beziehung zwischen der Kultur und Sprache. In der Sprache, die mit der Kultur auf eine un-

---

<sup>14</sup> Vgl. *Łęska*, Krystyna: Elementy kulturowe w nauczaniu języka obcego a motywacja ucznia (Kulturelle Elemente im Fremdsprachenunterricht und Schülermotivation), in: *Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata* (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

<sup>15</sup> Vgl. Ebd.

zerreißbare Art und Weise verbunden wird, treten dieselben Stufen wie bei der Kultur auf. Es kann daher angenommen werden, dass die Dreiteilung nach *Taylor* (1924) auch im Falle der Sprache akzeptabel ist. In der ersten Kulturstufe der Sprache befindet sich das lexikalische System als eine Ansammlung vom Wortschatz und von hinter den Lexemen verborgenen Konzepten, darunter auch die Lexeme, die für eine Kultur typisch sind und mit Hilfe von denen man auf die Konzepte referiert, die nur in dieser Kultur vorkommen. In der zweiten Kulturstufe der Sprache treten Lexeme in Erscheinung, die mit den Konzepten verbunden sind, die nur für eine Subkultur charakteristisch sind, d.h. sie werden nur von einer Gruppe der Sprachbenutzer verwendet und können nicht als für alle Kulturbereiche charakteristisch bezeichnet werden. Dazu gehören z.B. dialektale Ausdrücke und aus verschiedenen Soziolekten stammende Lexeme. In der dritten Stufe sind die semantischen elementaren Einheiten zu finden, die in jeder Sprache präsent sind und z.B. nach *Wierzbicka* (2006) folgende Elemente umfassen: *ich, du, jemand, etwas, Leute, dieser (diese, dieses), derselbe (dieselbe, dasselbe), anders, eins, zwei, viel, alles (alle), denken, wissen, wollen, fühlen, sprechen, machen, passieren, gut, schlecht, klein, groß, wenn, vor, nach, wo, unter, über, ein Teil von etw., eine Art von etw., nein (nicht, kein), können, sehr, weil, so.....wie....., manche, mehr, sehen, hören, sich bewegen, sein, leben, weit, nah, die Seite (auf dieser Seite), drinnen, hier, lange, kurz, jetzt, vielleicht, das Wort*. Es lässt sich daher feststellen, dass im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts alle sprachlichen Kulturstufen berücksichtigt werden. Die erste und zweite Kulturstufe der Sprache werden explizit behandelt, indem das lexikalische Material so ausgewählt wird, dass neben den mit den Lernern aus ihrer Muttersprache bekannten Konzepten verbundenen Lexemen auch die Lexeme, die sich auf die für eine Kultur typischen Gegenstände der außersprachlichen Realität und Konzepte beziehen, sowie Wörter aus den Dialekten und Soziolekten einer Sprache vorkommen. Die Präsenz der kulturbedingten Lexeme der Standardsprache und Lexeme mit durch verschiedene Faktoren begrenzten Auftretensmöglichkeiten in einem Lehrwerk wundert heute niemanden. Die semantischen elementaren Einheiten kommen sowieso beim Erwerb jeder Sprache vor, obwohl sie intuitiv hingenommen werden. Sie werden daher in jedem Fremdsprachenunterricht implizit gelehrt. Da die Lerner keine Linguisten sind, müssen sie über ihre Existenz auch nicht im Klaren sein. Sie sind auch nicht dazu verpflichtet, die Unterscheidung zwischen der ersten und zweiten Kulturstufe zu kennen. Wie oben bewiesen wurde, werden im Fremdsprachenunterricht alle Kulturstufen behandelt. Das Postulat von *Łeska* (2010) ergibt sich aus der Überzeugung, dass die Kultur und die Sprache voneinander zu trennen sind. Interessant ist dabei, dass diejenigen, die für mehr Kultur in der Linguistik und mit ihr zusammenhängenden Wissenschaften plädieren, die Kultur von einer ihrer besten Ausdrucksformen, der Sprache, separieren wollen, was nicht machbar ist. Der Artikel von *Łeska* (2010) nähert sich jedoch dem linguistisch verstandenen Interkulturalitätsbegriff, indem die Autorin die Integrierung der sprachlichen Pragmatik in den Fremdsprachenunterricht postuliert.

*Kaczmarek* (2010) versucht in ihrem Artikel die Wichtigkeit der pädagogischen Wörterbücher im Prozess des Fremdspracherwerbs zu erforschen. Sie geht davon aus, dass ein Wörterbuch nicht nur eine Quelle des sprachlichen Wissens sondern auch eine Quelle des kulturellen Wissens sein sollte. Das kulturelle Wissen wird hier jedoch als Kultur- bzw. Realienkunde verstanden, das sich auf verschiedene Diagramme, Erklärungen, Textsortenhinweise und Tabellen beschränkt. Die Autorin analysiert ausgewählte Wörterbücher je nach ihrem kulturellen Informationsinhalt sowie Umfang der kulturkundlichen Angaben. Sie kommt zum Schluss, dass sich die Wörterbücher unter diesen Aspekten stark voneinander unterscheiden. Wesentlich ist aber, was sie unter der Kultur in diesen Nachschlagewerken begreift. Der Analyse werden die Qualität und Quantität der Informationen mit dem kulturellen Hintergrund in einem gegebenen Wörterbuch unterzogen. *Kaczmarek* (2010) meint also, wenn sie über die Kultur in Wörterbüchern spricht, sind es nur die außersprachlichen enzyklopädischen Informationen.

Szeroko rozumiany kontekst kulturowy przekłada się bowiem na odpowiednio dobraną formę językową. Stąd treści o charakterze kulturowym stanowią integralny element nauczenia języka obcego na wszystkich poziomach, a odpowiednio przygotowane podręczniki winny wspierać ten proces<sup>16</sup>.

Das Zitat macht deutlich, dass die Verfasserin die Kultur von der Sprache eindeutig trennt, wie es auch bei *Łeska* (2010) der Fall ist. Die beiden Artikel sind ein Ergebnis der Überzeugung, dass die Kultur ein selbstständiges Phänomen ist, das zwar mit der Sprache in Verbindung steht, diese Verbindung lässt sich aber nur auf eine Relation des Inhalts und der Ausdrucksform reduzieren. Die Ausdrucksform dient zur Versprachlichung des Inhalts. Ein so verstandenes Verhältnis zwischen der Sprache und Kultur kann in der Kulturwissenschaft vertreten werden, wo die Traditionen einer Gesellschaft untersucht werden. In der Linguistik ist ein solcher Standpunkt jedoch unakzeptabel. Entweder geht man davon aus, dass die Kultur in der Sprache selbst präsent ist und betrachtet jede sprachliche Äußerung als eine kulturelle Erscheinung, oder man stellt fest, dass die Kultur in der Sprache zwar verbalisiert werden kann, indem über manche Inhalte wie z.B. Feiertage gesprochen wird, aber sie existiert als eine selbstständige Ansammlung bestimmter Elemente. Entschieden man sich für die erste Möglichkeit, soll man darüber im Klaren sein, dass jedes sprachliche Handeln auch ein kulturelles Handeln ist. Aus dieser Sicht gibt es in jedem Schülerwörterbuch eine Menge von kulturellen Daten, da in der Bedeu-

---

<sup>16</sup> „Der Kulturkontext im weiten Sinne beeinflusst daher die richtige Wahl der sprachlichen Form. Deswegen sind die kulturellen Inhalte ein unentbehrliches Element des Fremdsprachenunterrichts auf allen Stufen und die entsprechend vorbereiteten Lehrwerke sollen diesen Prozess unterstützen“ (AOK).

Kaczmarek, Hanna: Słowniki pedagogiczne źródłem wiedzy o języku i kulturze? (Pädagogische Wörterbücher als Wissensquelle über Sprache und Kultur), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

tung jedes Lexems, das in diesem Wörterbuch aufgelistet wird, kulturelle Elemente auftreten. Eine solche Herangehensweise liegt im Interessfeld der Linguistik. Entscheidet man sich aber für die zweite Möglichkeit, so muss man akzeptieren, dass die kulturelle Forschung in der Linguistik und den mit ihr verwandten Wissenschaften keinen Platz hat. In diesem Falle sollen diese Untersuchungen den Kulturwissenschaftlern übergeben werden, die hierfür einen besseren Forschungsapparat als die Linguisten haben.

*Karoi* (2010) weist darauf hin, dass die Aussprache eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht und später im Prozess der Verständigung spiele. Sie bemerkt, dass die Phonetik stiefmütterlich behandelt und oft wegen Zeitmangel ausgelassen werde. Die Autorin betont die bedeutende Position der oft unterschätzten Aussprache in der Kommunikation und bemerkt, dass die Überwindung der psychischen Barriere seitens des Lerners zur Produktion der korrekten Laute und der richtigen Intonation häufig Schwierigkeiten bereite. Sie versucht auch, der Wichtigkeit der Motivation Ausdruck zu verleihen. Während im Titel des Artikels (*Nauczanie fonetyki języka angielskiego a problemy komunikacji międzykulturowej*)<sup>17</sup> von der interkulturellen Kommunikation die Rede ist, erscheint in keinem einzigen Satz des Artikels weder die Kultur- noch die Interkulturalitätsdefinition. Auf die beiden Begriffe wird nicht eingegangen, sie finden ihren Platz nur im Titel, weswegen es unmöglich zu erraten ist, was die Verfasserin unter der interkulturellen Kommunikation versteht. Die einzige Möglichkeit ist, dass die Interkulturalität hier *per se* existiert, da es um das sprachliche Handeln geht. Unter einer solchen Annahme kann man feststellen, dass der Platz der Kultur in der Sprache nicht erläutert werden muss, da sie miteinander so verflochten sind, dass alles in dieser Hinsicht selbstverständlich ist. Eine solche Annahme ist jedoch nicht zufriedenstellend, und kann in einer wissenschaftlich fundierten Veröffentlichung nicht akzeptiert werden.

*Zenderowska-Korpus* (2010) befasst sich, genauso wie *Karoi* (2010), mit der interkulturellen Kommunikation. Ihr Schwerpunkt ist aber die Beziehung zwischen der Kommunikation und den sprachlichen Schemata, die als fertige und in der Praxis anwendbare Wortverbindungen verstanden werden, die dem Lerner die Notwendigkeit des kreativen sprachlichen Handelns sparten, was besonders nützlich in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts sei. *Zenderowska-Korpus* (2010) geht davon aus, dass Unkenntnis dieser Schemata zur Verarmung der Kommunikation führen könne<sup>18</sup>. Ihrer Meinung nach helfe die Aneignung der sprachlichen Schemata, die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu entwickeln und zu verbessern. Die interkulturelle Kompetenz werde in diesem Fall als eine Fähigkeit zur adäquaten

<sup>17</sup> Phonetikunterricht des Englischen und Probleme der interkulturellen Kommunikation (AOK)

<sup>18</sup> Vgl. *Zenderowska-Korpus*, Grażyna: Schematyzmy językowe w procesie komunikacji międzykulturowej na przykładzie języka niemieckiego (Sprachliche Schemata im Prozess der interkulturellen Kommunikation am Beispiel des Deutschen), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, masch.

sprachlichen Reaktion verstanden<sup>19</sup>. Die Autorin macht also deutlich, dass sich die Kultur in der Sprache vor allem in der Pragmatik widerspiegeln. Die falsche Anwendung einer Anredeform oder Unfähigkeit zum Erkennen, ob eine Einladung verbindlich oder unverbindlich ist, fungieren hier als Beispiele. Die oben erwähnten Beispiele sind durchaus sprachlicher Natur. Die falsche Anwendung einer Anredeform ist eine verbale Erscheinung. Ähnlich sieht es mit der verbindlichen und unverbindlichen Einladung aus. Die beiden Situationen werden in der Sprache ausgedrückt, ihnen vorzubeugen kann man im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts. Eine so verstandene interkulturelle Kompetenz ist ein sprachliches Phänomen, und kann sich im Interessensfeld der Linguistik befinden.

Die obige Analyse hat zum Ziel, die in der linguistischen Interkulturalitätsforschung herrschende Unordnung zu enthüllen. Das Hauptproblem liegt hier in der unklaren Aufteilung in die linguistische und nicht linguistische Interkulturalität. In den analysierten Artikeln wird nicht präzise genug zwischen den sprachlichen und außersprachlichen Prozessen und Elementen unterschieden. Es wird nicht auf die linguistische Orientierung geachtet, weswegen die Interkulturalitätsforschung in der Linguistik ein sehr breites Themenspektrum aufweist, das nur teilweise als linguistisch bezeichnet werden darf. Die Interkulturalitätstheorie spielt seit längerer Zeit eine wichtige Rolle in der Linguistik, obwohl viele damit zusammenhängende Publikationen mit der Linguistik gar nichts Gemeinsames haben. Der Versuch, die Interkulturalität in der Sprache zu erforschen scheidet schon in den ersten Zeilen der Artikel wegen einer Themauswahl. Die Autorinnen wenden sich den außersprachlichen Faktoren zu, die zwar die sprachliche Kommunikation begleiten, aber auf gar keinem Fall linguistischer Natur sind. Das Wesen der linguistischen Interkulturalität steckt in der Sprache selbst, in ihrem Wortschatz und den Konzepten, die die menschliche Sicht auf die Welt und Mentalität steuern. Während jedoch diese Tatsache immer öfter vergessen wird, erscheinen die psychologischen, gesellschaftlichen oder traditionsbedingten Elemente als Träger der Kultur in der Sprache im Vordergrund. Um diese Tendenz zu verändern, muss eine Wende in der linguistischen Interkulturalitätsforschung postuliert werden, und zwar muss erstens eine ernsthafte Diskussion über die Grundbegriffe der Interkulturalitätsforschung geführt werden, und zweitens müssen die genannten Begriffe auf das Anliegen der Linguistik im Bereich des Fremdsprachenunterrichts hin analysiert und entsprechend definiert werden.

## **Bibliographie**

Jordan, Stefan; Nimtz, Christian (Hrsg.): Lexikon Philosophie. Hundert Grundbegriffe. Reclam, Stuttgart, 2009.

---

<sup>19</sup> Vgl. Ebd.



- Kaczmarek, Hanna: Słowniki pedagogiczne źródłem wiedzy o języku i kulturze? (Pädagogische Wörterbücher als Wissensquelle über Sprache und Kultur), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 345–354.
- Karoń, Justyna: Nauczanie fonetyki języka angielskiego a problemy komunikacji międzykulturowej (Phonetikunterricht des Englischen und Probleme der interkulturellen Kommunikation), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 401–411.
- Langier, Cecylia: Wczesna nauka języka obcego w uwarunkowaniach współczesnej wielokulturowości (Der frühe Fremdsprachenunterricht unter Bedingungen moderner Multikulturalität), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 385–390.
- Łęska, Krystyna: Elementy kulturowe w nauczaniu języka obcego a motywacja ucznia (Kulturelle Elemente im Fremdsprachenunterricht und Schülermotivation), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 361–370.
- Rokoszewska, Katarzyna: Rola czynników społecznych i kulturowych w rozwoju kompetencji komunikacyjnej z perspektywy wieku ucznia (Die Rolle kultureller und gesellschaftlicher Faktoren bei der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz unter Beachtung des Schüleralters), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 371–383.
- Rusek, Beata: Możliwości uwrażliwienia na różnice kulturowe poprzez zabawy interakcyjne (Möglichkeiten der Sensibilisierung auf kulturelle Unterschiede durch Interaktionsspiele), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 391–399.
- Szulc, Aleksander: Die Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien, Warszawa 1976.
- Taylor, Edward: Primitive Culture, New York, 1924, zit. nach Łęska, Krystyna: Elementy kulturowe w nauczaniu języka obcego a motywacja ucznia (Kulturelle Elemente im Fremdsprachenunterricht und Schülermotivation), in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej, Częstochowa, 2010, S. 361–370.
- Wierzbicka, Anna: Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne (Semantik. Elementare und universale Einheiten), Lublin 2006.
- Zenderowska-Korpus, Grażyna: Schematyzmy językowe w procesie komunikacji międzykulturowej na przykładzie języka niemieckiego (Sprachliche Schemata im Prozess der interkulturellen Kommunikation am Beispiel des Deutschen), in:

- Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, S. 317–325.
- Żylko-Groele, Magdalena: *Co i jak mówić o Ryszardzie Straussie? Nauczanie języka niemieckiego z elementami historii kultury i muzyki (Was und wie über Richard Strauss? Fremdsprachenunterricht mit kultur- und musikgeschichtlichen Elementen)*, in: Glebova, Olga; Niemiec-Knaś, Małgorzata (red.): *Zrozumieć innego. Współczesne problemy komunikacji międzykulturowej*, Częstochowa, 2010, S. 355–360.

Kamila MÄDGE  
Uniwersytet Wrocławski

## DER STEIN WURDE INS ROLLEN GEBRACHT. DIE HELLMUT-VON-GERLACH-GESELLSCHAFT UND IHRE NACHFOLGER

### Zusammenfassung

Im Jahre 1948 wurde im Nachkriegsdeutschland in Berlin die *Hellmut-von-Gerlach-Gesellschaft e.V. zur Förderung des Deutsch-Polnischen Kultur und Wirtschaftsaustausches* gegründet. Tätigkeitsbereich und Arbeitsgebiet der Gesellschaft waren von Anfang an Informationsveranstaltungen, unterschiedliche literarische, kulturelle Ausstellungen und vor allem die Herausgabe von Publikationen, die thematisch mit Polen und den deutsch-polnischen Beziehungen verbunden waren. Nach der Konstituierung der Bundesrepublik Deutschland im Mai 1949 und der Deutschen Demokratischen Republik im Oktober des gleichen Jahres wurden die entsprechenden Hellmut-von-Gerlach-Gesellschaften neu gegründet; 1949 im Osten und 1950 im Westen Deutschlands. Die Nachfolgeorganisationen setzen die Idee der deutsch-polnischen Versöhnung fort. Aufgrund einer Klage der Familie von Hellmut von Gerlach mussten beide Vereine im Jahre 1952 ihren Namen ändern. Die ostdeutsche *Deutsch-Polnische Gesellschaft* bestand selbständig bis 1953 und wurde dann als *Arbeitsgemeinschaft deutsch-polnische Freundschaft* ein Teil der Gesellschaft für kulturelle Verbindungen mit dem Ausland. Die Gesellschaft in der Bundesrepublik erhielt den Namen *Deutsch-Polnische Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland*. Der Nachlass von Hellmut von Gerlach lebt weiter in den Herzen der jungen Deutschen und Polen. Für diese Menschen ist es wichtig, die Beziehungen zwischen Deutschland und Polen als gleichgestellte Partner zu pflegen und zu zeigen, welche entscheidende Bedeutung die deutsch-polnische Annäherung hat.

Zwei Möglichkeiten bleiben nach dem Kriege. Die Feinde von heute bleiben die Feinde von morgen [...] Oder man macht einen Strich unter die Vergangenheit. Der Feind ist ein Begriff von gestern. Alle Völker haben den ehrlichen Willen, sich nachbarlich zu vertragen [...] So müssen Institutionen entstehen, die das Prinzip des Faustrechtes aus der Welt schaffen, die an der Stelle des Machtprinzips das Rechtsprinzip setzen.

Gerlach, Hellmut: In: Die Welt vom Montag vom 17. April 1916.

Die Gründung der *Hellmut-von-Gerlach-Gesellschaft* war drei Jahre nach Ende des 2. Weltkrieges ohne Zweifel ein gewagter Versuch, den Stein der Annäherung an

Polen ins Rollen zu bringen. Noch waren die Kriegswunden frisch, Millionen heimatlos und dem Osten Deutschlands keine Zwangsfreundschaft mit Polen auferlegt. Vielleicht waren es auch die noch nicht verblassten Kriegserfahrungen der Initiatoren, dass eine Gesellschaft, die sich zur Aufgabe macht, so objektiv wie möglich mittels Informationsveranstaltungen, unterschiedlichen literarischen, kulturellen Ausstellungen und vor allem durch die Herausgabe von Publikationen über das Nachbarland zu informieren, eine Chance und Notwendigkeit für gut nachbarliche Beziehungen ist. Würde dieser Stein ein Anstoß für weitere Initiativen sein oder zum Stein des Anstoßes werden? Dass als Namenspatron der Gesellschaft „einer der scharfsinnigsten, tapfersten und wirksamsten deutschen Pazifisten des 20. Jahrhunderts“<sup>1</sup> gewählt wurde, ist kein Zufall.

Hellmut von Gerlach, wurde in Schlesien geboren, in einem Ort namens Mönchmotschelnitz, dem heutigen Moczydlnica Klasztorna in Südwestpolen. Sein Leben fällt in die Jahre 1866–1935, also die Zeit riesiger Umwandlungen im politischen und gesellschaftlichen Leben. Als Sohn des Gutsbesitzers Max von Gerlach und dessen Ehefrau Welly studierte er aus Interesse an Politik an verschiedenen Universitäten Rechtswissenschaften. Nach der Rückstellung vom Militärdienst<sup>2</sup> war er als Assessor u.a. in den Amtsgerichten Lübben, Berlin und Magdeburg angestellt. Zu dieser Zeit widmete er sich vorwiegend politischer und journalistischer Tätigkeit<sup>3</sup>. Mit Friedrich Naumann gründete er den liberalen *Nationalen Sozialverein*<sup>4</sup>, was zum Ausscheiden aus der Redaktion der christlich-sozialen Tageszeitung *Das Volk* führte. Das Ausschluss-Verfahren beschrieb er in seinem Buch *Von Rechts nach Links*<sup>5</sup>. Ende des neunzehnten Jahrhunderts trat er in die Redaktion der neu gegründeten national-sozialen Tageszeitung *Die Zeit* ein, wonach er die Chefredaktion der Berliner *Welt am Montag* übernahm. Zwei Jahre später wurde er Chefredakteur der *Berliner Zeitung*. In den folgenden Jahren war er Reichstagsabgeordneter des *Marburger Wahlkreises für Freisinnige Vereinigung*. Nach einigen Jahren verließ er die

<sup>1</sup> Spoo, Eckart: *Hellmut von Gerlach. Und Milly Zirker*. In: *Ossietyki. Zweiwöchenschrift für Politik/Kultur/Wirtschaft*, 12/2007.

<sup>2</sup> Während einer Jagd wurde er an der linken Hand verletzt.

<sup>3</sup> Er arbeitete als Vorsitzender der *Christlich-Sozialen Partei* des 6. Berliner Wahlkreises und danach als Redakteur der Tageszeitung *Das Volk*.

<sup>4</sup> In seinem Buch *Von Rechts nach Links. Verboten und verbrannt / Exil* beschrieb Gerlach Friedrich Naumann und die Abenteuer mit der Partei folgendermaßen „An den vielen Jahren meiner intimen Zusammenarbeit mit Naumann denke ich mit bewegtem Dank zurück. Dieser Führer war zugleich ein prachtvoller Kamerad, der nie Alleinherrscher sein wollte, immer nur primus inter pares. [...] Er wollte weder blenden noch befehlen, nur überzeugen. [...] Geistesarbeit höchsten Ranges wurde im Nationalsozialen Verein geleistet. Jeder Parteitag brachte ein neues, sorgsam durchgefeiltes Spezialprogramm: Schulprogramm, Agrarprogramm, Kolonialprogramm. Wir hatten eine Musterkarte bester Programme, wie sie nie eine andere Partei besessen hat. Nur leider fehlten die Wähler, die den Kandidaten dieser Musterkarte von Musterprogrammen die Sinne geben“. Gerlach, Hellmut: *Von Rechts nach Links. Verboten und verbrannt/Exil. Friedrich Naumann*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag 1987. S. 141.

<sup>5</sup> Die Ausgabe aus dem Jahre 1937 wurde 1987 neu aufgelegt.

Vereinigung, um die *Demokratische Vereinigung* mitzugründen und ein Jahr später deren Vorsitz zu übernehmen. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde Hellmut von Gerlach, infolge traumatischer Erlebnisse, zum Pazifisten<sup>6</sup>. In dieser Zeit beteiligte er sich an der Gründung der linksliberalen *Deutschen Demokratischen Partei* und ab 1919 propagierte er als Sekretär im preußischen *Innenministerium* die deutsch-polnische Aussöhnung, was der Grund für Anfeindungen gegen ihn war. Letztendlich wurde er seines Amtes enthoben. Als Mitglied *des Rates des Internationalen Friedensbüros* kämpfte er gegen Antisemitismus und Militarismus. Die Jahre 1922 bis 1930 verbrachte er als Deutscher Korrespondent<sup>7</sup> der *Carnegie-Friedensstiftung*<sup>8</sup>, nahm als Präsident der *Deutschen Liga für Menschenrechte*<sup>9</sup> an unzähligen Friedenskonferenzen teil. Zur gleichen Zeit war er Mitglied des Rates des *Internationalen Friedensbüros*<sup>10</sup> im schweizerischen Genf. Danach kam für ihn die Zeit der *Deutschen Friedensgesellschaft* und des *Deutschen Friedenskartells*, später noch der *Radikaldemokratischen Partei*. An-

<sup>6</sup> Nicht sein ganzes Leben lang war Gerlach Pazifist. Seinen Weg zum Pazifismus beschrieb er in dem Buch *Von Rechts nach Links* mit diesen Worten: „Von allen Vorurteilen meiner Abstammung und Erziehung hatte keine so feste Wurzeln in mir geschlagen wie der Militarismus. Wie auf ein Dogma schwor ich auf den mir von meinen Gymnasiallehrer eingehämmerten Satz: ‚Si vis pacem, para bellum!‘ [...] Drei Männer haben mich nach und nach zum Pazifisten bekehrt. Der erste war Dr. Theodor Barth, mit dem ich seit 1903 in intimste politische Zusammenarbeit kam. Er war ein Politiker ganz großen Stils, wie die deutsche Parlamentsgeschichte nur wenige aufweist, ein vom Range der besten englischen Staatsmänner. [...] Alle nationale Politik betrachtete er unter der Weltperspektive. Von ihm lernte ich das Primat der Außenpolitik von der Innenpolitik. Was nützen die schönsten sozialen Reformen, wenn ein Krieg die Menschheit auf Jahrzehnte wirtschaftlich zurückreißt! [...] Dann kam Norman Angell mit seinem Buch ‚The great illusion‘, das wie ein Schuss ins Schwarze wirkte. Dieser konservative Engländer wies nach, dass unter den heutigen Verhältnissen jeder Krieg für den Sieger ebenso schädlich sei wie für den Besiegten. Der Krieg ist auf alle Fälle ein schlechtes Geschäft. Das war ein Argument, das auf mich Eindruck machte. [...] Kaum wüsste ich ein Buch zu nennen, das auf meine Entwicklung so starken Einfluss genommen hat, wie das von Norman Angell. [...] Da erschien Professor Walter Schückings Buch über die Organisation der Welt. Eine neue Enthüllung! [...] Er wies [...] nach, dass das politische Gründübel der Welt ihr anarchischer Zustand sei. Jeder kleinste Staat kann kraft seiner absoluten Souveränität jederzeit Krieg erklären und damit einen Weltbrand entzünden. [...] Jetzt kannte ich nicht nur die schlimmste Krankheit der Menschheit, sondern auch den Weg zu ihrer Heilung“. Gerlach, H.: *Von Rechts nach Links*. S. 241, 242.

<sup>7</sup> Holl, Karl, Wild, Adolf: *Die Berichte Hellmut von Gerlachs an die Carnegie-Friedensstiftung in New York 1922–1930. Ein Demokrat kommentiert Weimar*. Bremen, 1973.

<sup>8</sup> Die *Carnegie-Friedensstiftung* oder *Carnegie-Stiftung für den internationalen Frieden* (*Carnegie Endowment for International Peace*) wurde 1910 vom US-amerikanischen Industriellen Andrew Carnegie in Washington gegründet.

<sup>9</sup> Der im November 1914 gegründete *Bund Neues Vaterland* benannte sich 1922 in *Deutsche Liga für Menschenrechte* (*DLfM*) um und schloss sich an die *Fédération Internationale des Ligues des Droits de l'Homme* (*FIDH*) mit Sitz in Paris an. Nach dem Verbot unter den Nationalsozialisten nahm die Liga 1949 ihre Arbeit wieder auf.

<sup>10</sup> Das *Internationale Ständige Friedensbüro* wurde am 13. November 1891 in Rom gegründet. Für sein Engagement erhielt es 1910 den Friedensnobelpreis. Seit 1912 trug es den Namen *Internationales Friedensbüro*. 1950 wurde es aufgelöst und 1964 als *International Peace Bureau* wiedergegründet.

fang der dreißiger Jahre verließ er die Redaktion *Welt am Montag* und nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten emigrierte er nach Paris, wo er 1935 starb.

Im Jahre 1948 wurde in Deutschland in Düsseldorf die *Hellmut von Gerlach Gesellschaft*<sup>11</sup> gegründet, deren Ziel die Förderung der deutsch-polnischen Verständigung war. „Schon einige Jahre nach der tragischen Episode in der deutsch-polnischen Geschichte wirkten sowohl im Osten, als auch im Westen des geteilten Deutschlands propolnische Gesellschaften, die durch freundschaftliche, wirtschaftliche, kulturelle und wissenschaftliche Beziehungen zu Polen ein neues Kapitel in den deutsch-polnischen Beziehungen aufschlagen wollten“<sup>12</sup>. In Ostberlin gab man sich viel Mühe, die gleich klingende ostdeutsche Gesellschaft zu unterstützen, die ebenso kulturelle, wissenschaftliche und politische Beziehungen zum neu entstandenen Polen pflegte.

Im Namen des Geistes von Hellmut von Gerlach sahen sich die beiden Gesellschaften verpflichtet, als Pazifisten und Polenfreunde zu gelten und wirken. Die Familie des großen deutsch-polnischen Vermittlers setzte jedoch seine Aufgabe nicht fort. Sie reichte sogar eine Klage gegen die Gesellschaften auf Aberkennung ihres Namens ein. „Die *Helmut von Gerlach Gesellschaft* aus Berlin (DDR) hieß seitdem *Deutsch-Polnische Gesellschaft für Frieden und Gute Nachbarschaft* und verwandelte sich 1952 in die *Gesellschaft für Kulturelle Verbindung mit dem Ausland*, die ein Glied der *Liga der Völkerfreundschaft* geworden ist. In Düsseldorf gab sich die ehemalige *Hellmut von Gerlach Gesellschaft* den Namen *Deutsche Gesellschaft für Kultur- und Wissenschaftsaustausch mit Polen e.V.*. Die Hauptversammlung der Gesellschaft beschloss 1973, ihren Namen wieder zu ändern und nannte sich *Deutsch-Polnische Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland e.V.*“<sup>13</sup>

Die Düsseldorfer Gesellschaft rief die bis 1957 wirkende Monatsschrift *Jenseits der Oder* ins Leben, die schließlich in den nächsten sechs Jahren durch die *Deutsch-Polnischen Hefte* fortgesetzt wurde.

Nach der Reorganisation im Jahre 1964 begann die *Begegnung mit Polen* zu erscheinen sowie *Stimmen und Begegnungen*, die besonders für die Mitglieder und Freunde der Gesellschaft *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Kultur und Wirtschaftsaustausch mit Polen* bestimmt waren<sup>14</sup>. Ziel und Voraussetzung der Gesellschaften waren, dem deutschen Nachbarn von den unterschiedlichsten Lebensbereichen Polens zu berichten.

<sup>11</sup> Der vollständige Name der Gesellschaft lautet *Hellmut von Gerlach Gesellschaft e.V. zur Förderung des Deutsch-Polnischen Kultur und Wirtschaftsaustausches*.

<sup>12</sup> Światłowska, Irena: *Polnische Literatur in der Bundesrepublik Deutschland bis 1970*, S. 63, 64.

<sup>13</sup> Ebenda, S. 64.

<sup>14</sup> Diese Zeitschriften, *Jenseits der Oder*, *Deutsch-Polnische Hefte*, *Begegnung mit Polen*, *Stimmen und Begegnungen* werden näher gebracht in dem Artikel *Zeitschriften zur deutsch-polnischen Verständigung als Wegbereiter der polnischen Literatur in der BRD*. In: Światłowska, I.: *Polnische Literatur in der Bundesrepublik Deutschland bis 1970*. S. 61–68.

Die *Hellmut-von-Gerlach-Gesellschaft* engagierte sich als erste Organisation nach dem Kriege für die gegenseitige Verständigung mit Polen. Seitdem sich im Jahre 1949 die politische Situation in Deutschland einigermaßen stabilisiert hatte, das heißt, als zwei deutsche Staaten entstanden waren, gab es zwei parallel arbeitende Gesellschaften. Im Jahre 1953 wurde die Gesellschaft in der DDR stark geschwächt. Der Grund dafür war die Umgründung und die Änderung des Aufgabenbereichs. Manche Mitglieder verließen die Gesellschaft und verschmolzen mit der künftigen *Liga für Völkerfreundschaft*. Deren Bemühungen jedoch, eine neue *Deutsch-Polnische Gesellschaft* zu gründen, misslangen. Erfolgreich war erst kurz vor der Wiedervereinigung 1990 die Initiative der Mitglieder der einstigen *Hellmut von Gerlach Gesellschaft*, die zum Entstehen der *Deutschen Gesellschaft für gute Nachbarschaft zu Polen* in der DDR führte. Die Gesellschaft in der Bundesrepublik änderte ihren Namen nochmals in den siebziger Jahren und trug seitdem die Bezeichnung *Deutsch-Polnische Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland*<sup>15</sup>. Der Verein hat die Aufgabe auf sich genommen, die Normalisierung der Beziehungen zu pflegen und zu kultivieren. Der *Deutsch-Polnischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland* schlossen sich danach einige ehemalige ostdeutsche Gesellschaften an, um am Projekt aktiv teilnehmen zu können<sup>16</sup>.

Tätigkeitsbereich und Arbeitsgebiet der Gesellschaft waren von Anfang an Informationsveranstaltungen, unterschiedliche literarische, kulturelle Ausstellungen, dazu auch Kulturveranstaltungen und vor allem die Herausgabe von thematisch mit Polen und den deutsch-polnischen Beziehungen verbundenen Publikationen.

In den fünfziger Jahren zum Beispiel wurde in Deutschland ein Klavierwettbewerb organisiert, der dem polnischen Chopin-Wettbewerb in Warschau sehr ähnlich war. Im Jahre 1950 entstand die erste mit Illustrationen versehene Zeitschrift, die den Titel *Jenseits der Oder* trug. 34 Jahre später entstand eine weitere Zeitschrift mit Polen- und Deutschlandthematik, und zwar *Polen und wir*.

Die erste Ausgabe der Zeitschrift *Jenseits der Oder*, deren Aufgabe die Promotion der deutsch-polnischen Versöhnung war, begann mit dem Artikel *Wir wollen den Frieden (Chcemy pokoj)*. Beschrieben werden auch die Kultur-Events in anderen Städten wie Filmvorführungen, Musikwettbewerbe usw. Mit der Zeit entstanden neue Organisationen, unter anderem in Hamburg, München oder Nürnberg. Die

---

<sup>15</sup> In der Bundesrepublik Deutschland nahm die Gesellschaft den Namen *Deutsch-Polnische Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland* an, um möglicherweise auch die Gründung einer *Deutsch-Polnischen Gesellschaft der DDR* zu ermöglichen. Auf Grund des Widerstandes der politischen Führung der DDR kam es aber dazu nicht.

<sup>16</sup> Im Frühjahr 1990 wurde in der DDR die *Deutsche Gesellschaft für Gute Nachbarschaft zu Polen in der DDR* gegründet. Diese schloss sich im Jahre 1992 mit der *Deutsch-Polnischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland* zusammen und wirkt heute als deren Regionalverband Berlin/Neue Bundesländer. In der *Deutsch-Polnischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland* üben keine Politiker Funktionen aus. Damit soll die Unabhängigkeit gegenüber Politikern und Parteien garantiert werden. Der Beirat der Gesellschaft setzt sich aus Vertretern aus Gewerkschaft, Medien, Wissenschaft und Gesellschaft zusammen.

Treffen und Versammlungen verliefen leider nicht immer reibungslos. Die Initiative, deren Anhängerzahl immer mehr wuchs, hatte leider auch Gegner. Nicht selten kam es zu Zerstörungen von Ausstellungen, Diebstählen oder Intrigen. Die Aktivitäten der Gesellschaften wurden von seinen Gegnern als ein Attentat gegen die nach 1945 Vertriebenen empfunden. Anfänglich erschien *Jenseits der Oder* monatlich und wurde mit zahlreichen Illustrationen und Fotos versehen. Im Jahre 1958 änderte die Zeitschrift ihren Titel in *Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Kultur- und Wirtschaftsaustausch mit Polen e.V.* In dieser Zeit erschienen noch weitere Titel auf dem Markt, unter anderen die *Deutsch-Polnischen Hefte*, die ihren Anfang im Jahre 1964 haben. Als Nachfolger der *Deutsch-Polnischen Hefte* fungierte die Zeitschrift *Begegnung mit Polen*. Sowohl die *Deutsch-Polnischen Hefte* als auch *Begegnung mit Polen* waren Buchausgaben. Seit 1984 wird die vierteljährlich erscheinende Zeitschrift *Polen und wir* herausgegeben, die den Charakter einer illustrierten Zeitschrift hat. Sie entstand durch eine Initiative der *Deutsch-Polnischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland* und fungiert als Zeitschrift für deutsch-polnische Versöhnung, was schon der Titel suggeriert. Von Anfang an war sie für die Anerkennung der Oder-Neiße-Grenze. Das Ziel war die Überwindung der gegenseitigen Voreingenommenheit. Die Absicht war auch, den Deutschen Wissen über Polen und das polnische Volk, über aktuelle Ereignisse im Bereich Kultur und Politik zu übermitteln. Man wollte mit den in Deutschland herrschenden Polen-Stereotypen aufräumen und das wahre Gesicht und die nicht verfälschte Mentalität des östlichen Nachbars zeigen.

Die Deutsch-Polnische Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland hat einen eigenen Internet-Auftritt<sup>17</sup>, wo der Leser über deutsch-polnische Kontakte und Zusammenarbeit informiert wird.

Wie die Gesellschaft sich selbst beschreibt, versteht sie sich als „Forum für gute Beziehungen zwischen den beiden Ländern, als Informations- und Kontaktstelle“<sup>18</sup>. Ihre Aufgaben sind unterschiedlichste „Tagungen, Seminare und Ausstellungen zu aktuellen Themen, Vorträge deutscher und polnischer Referenten, Projektgruppen zu besonderen Aufgaben, z.B. den Empfehlungen der Deutsch-Polnischen Schulbuchkommission oder der Entschädigung polnischer NS-Opfer, Förderung des Kulturaustauschs und Vermittlung von Sprachkenntnissen, die Herausgabe der Zeitschrift „Polen und wir“ mit Informationen aus und über Polen und einer kritischen Kommentierung der beiderseitigen Beziehungen, die Unterstützung von Partnerschaften zwischen Schulen, anderen Institutionen, Städten und Gemeinden, humanitäre Hilfsmaßnahmen und Wirtschaftskontakte“<sup>19</sup>.

Aus der deutsch-polnischen Vergangenheit, die mit vielen schlimmen Erfahrungen belastet ist, will man die Konsequenzen ziehen und lernen, wie man eine verantwortliche Zukunft aufbauen kann. Denn der Nachlass von Hellmut von Gerlach lebt weiter in den Herzen der jungen Deutschen und Polen. Die Hilfe der Ge-

---

<sup>17</sup> Die Adresse ist <http://www.polen-news.de/dpgbrd/wir.html>

<sup>18</sup> Ebenda.

<sup>19</sup> Ebenda.



sellschaft beruht auf Beitragszahlungen der Mitglieder sowie konkreter Mitarbeit und Spenden. Die gegenseitige Kommunikation zwischen Deutschen und Polen kann unter anderem dadurch verbessert werden, dass man gute Beziehungen im Bereich Politik, Kultur, aber auch im wirtschaftlichen oder wissenschaftlichen Austausch pflegt. Diese intensive Zusammenarbeit hat vor allem gesellschaftliche Gründe. Ein Beispiel dafür ist die gut prosperierende Kooperation von Firmen, Unternehmen, Verbänden, Banken und Versicherungsunternehmen und letztere auch – nach dem Beitritt Polens zur Europäischen Union – der Polizei und des Militärs.

Der aktive Einfluss auf den Alltag der Deutschen und Polen wirkt sich positiv auf die wissenschaftliche und kulturelle Ebene des Lebens beider Nachbarn aus. Diese Anstrengungen führen zur Stärkung der gemeinsamen Interessen.

Eines der Hauptprojekte des Verbandes ist zur Zeit die Ausgabe des zweisprachigen deutsch-polnischen Magazins *Dialog*. Diese aktuelle Zeitschrift hat sich als Ziel die Fortführung des Gedankengutes ihrer Vorgänger gesetzt. Mit einer Auflage von 12.000 Exemplaren gehört sie zu den größten Initiativen in Europa. Außerdem organisiert die DPG alljährlich eine Jahrestagung und unterschiedliche Ausstellungen und Veranstaltungen, wie z.B. die Ausstellung *20 Jahre Dialog als Spiegel der Nachbarschaft zwischen Deutschland und Polen*. Es werden zahlreiche Diskussionen und Konferenzen durchgeführt, Publikationen und Bücherreihen veröffentlicht. Die Konferenzen betreffen die Fragen der Beziehungen zwischen Deutschen und Polen.

Im Rahmen der Tagung wird seit 2005 alljährlich der nicht dotierte DIALOG-Preis verliehen. Diese Auszeichnung ist für Personen und Institutionen bestimmt, die sich „in vorbildlicher Art und Weise für den Dialog der Völker und Kulturen in Europa sowie die Vertiefung der deutsch-polnischen Beziehungen engagieren“<sup>20</sup>. Träger des *Dialog-Preises* sind unter anderem die Redaktion der Wochenzeitung *Tygodnik Powszechny* aus Krakau, die Stiftung *Pogranicze*<sup>21</sup>, das *Deutsch-Polnische Jugendwerk*<sup>22</sup> und die *Arbeitsgemeinschaft Christlicher Schüler*<sup>23</sup> wie auch Steffen Möller, der Historiker Klaus Zernack und das TV-Redaktionsteam *Kowalski trifft Schmidt*<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> Ebenda.

<sup>21</sup> Die Stiftung *Pogranicze (Grenzland)* wurde im Mai 1990 gegründet. Zu ihren vielfältigen kulturellen Initiativen gehören u.a. eine Bibliothek, ein Verlag, ein Theater, eine Klezmer-Kapelle und Zeitschriften.

<sup>22</sup> Am 17. Juni 1991 wurde von den Außenministern beider Staaten ein Abkommen zwischen der Regierung der Bundesrepublik Deutschland und der Regierung der Republik Polen über die Gründung des *Deutsch-Polnischen Jugendwerks* unterzeichnet. Das *DPJW* hat den Status einer internationalen Organisation und wird von beiden Ländern finanziert. Die Hauptaufgabe ist die Förderung vielfältiger Jugendbewegungen.

<sup>23</sup> Die *Arbeitsgemeinschaft Christlicher Schüler* bestand von 1968 bis 2009 und war ein Verband für Schülerinnen- und Schülerarbeit in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannover. Sie organisierte unter anderem Begegnungen mit polnischen Schulgruppen und bot deutschen Jugendlichen Projekte zur NS-Zeit an, z. B. den Besuch der Gedenkstätten Auschwitz-Birkenau in Polen.

<sup>24</sup> *Kowalski & Schmidt* ist eine vierzehntägige Regelsendung des deutschen und des polnischen staatlichen Fernsehens. Die angesprochenen Themenbereiche sind mit der Kultur, der Politik, der Wissenschaft und sozialen Fragen beider Nachbarländer verbunden.

Die Initiative der *Hellmut-von-Gerlach-Gesellschaft* hat Nachfolger gefunden. Immer mehr junge Menschen engagieren sich für unterschiedlichste Projekte. Für diese Menschen ist es wichtig, die Beziehungen zwischen Deutschland und Polen als gleichgestellte Partner zu pflegen und zu zeigen, welche entscheidende Bedeutung die deutsch-polnische Annäherung hat, besonders zu einer Zeit, in der der technische Fortschritt wie nie zuvor der Verbesserung der Kontakte dienlich sein kann.

Die Menschen werden nicht geboren, um zu hassen und sich gegenseitig zu bekriegen, sondern um gemeinsam und friedlich ihre Zukunft zu gestalten. Nur so kann die Menschheit sich weiter entwickeln und sorgenfrei in die kommenden Tage schauen.

## Bibliografie

- Bartoszewski, Władysław, Komar Michał: ...mimo wszystko. Wywiadu rzeki, księga druga. 2008.
- Bartoszewski, Władysław: O Niemcach i Polakach. Wspomnienia. Prognozy. Nadzieje. 2010.
- Brunner, Verena: Die Oder-Neiße-Grenze als ‚Freundschaftsgrenze‘ zwischen DDR und VR Polen, Seminararbeit, Universität Wien, Institut für Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Wien 2003.
- Gerlach, Helmut: Von Rechts nach Links, Verboten und verbrannt/Exil. Frankfurt am Main 1987.
- Gilbert, Ursula: Hellmut von Gerlach (1866–1935). Stationen eines deutschen Liberalen vom Kaiserreich zum Dritten Reich. Frankfurt am Main 1984.
- Halub, Marek: Ausgewählte Quellen im Diskursfeld „Identitäten“. Deutschland. Ein Arbeitsbuch für Breslauer Germanistikstudenten. Wrocław 2009.
- Halub, Marek: Musimy się polubić. Inaczej umrzemy, w: *Moje Niemcy. Moi Niemcy*, pod red. Huberta Orłowskiego. Poznań 2009.
- Holl, Karl, Wild, Adolf: Die Berichte Hellmut von Gerlachs an die Carnegie-Friedensstiftung in New York 1922–1930. Ein Demokrat kommentiert Weimar. Bremen 1973.
- Hryciuk, Grzegorz, Ruchniewicz, Krzysztof i in: *Wysiedlenia, wypędzenia, ucieczki. 1939–1959. Atlas Ziemi Polski. Polacy, Żydzi, Niemcy, Ukraińcy*, pod red. Witolda Sienkiewicza i Grzegorza Hryciuka. Warszawa 2008.
- Kerski, Basil, Eberwein-Wolf, Dieter: *Stosunki polsko-niemieckie 1949–2005. Wspólnota wartości i interesów?*. 2006.
- Koch, Christoph: *Vom Junker zum Bürger. Hellmut von Gerlach – Demokrat und Pazifist in Kaiserreich und Republik*. München 2009.
- Krasuski, Jerzy: *Historia Niemiec*. Wrocław 2008.
- Plum, Werner: *Ungewöhnliche Normalisierung. Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu Polen*. Bonn 1984.

- Ruchniewicz, Krzysztof; Zybura, Marek: „Mein Polen...“. Deutsche Polenfreunde in Porträts. Dresden 2005.
- Seidel-Dreffka, Björn: Zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen von den Anfängen bis zum 20. Jahrhundert – ein Überblick. W: Homepage für das Deutsch-Polnische Dokumentations- und Medienzentrum. Slubice, Frankfurt an der Oder 2003.
- Schulte, Franz: Der Publizist Hellmut von Gerlach. Welt und Werk eines Demokraten und Pazifisten. München 1988.
- Światłowska, Irena: Polnische Literatur in der Bundesrepublik Deutschland bis 1970. Wrocław 1996.



Elżbieta KORNAČKA-SKWARA  
Andrzej SKWARA  
Akademia im. J. Długosza w Częstochowie

## INDIVIDUALISM AND COLLECTIVISM AS CATEGORIES IN DESCRIBING INTERPERSONAL FUNCTIONING

### Streszczenie

Artykuł prezentuje wybrane zastosowania pojęć indywidualizmu i kolektywizmu. Tytułowe terminy stosowane są zazwyczaj w odniesieniu do określenia różnic kulturowych. Wskazując na możliwość spójnego używania pojęć I-K w naukach społecznych, Autorzy przytaczają zastosowania I-K w odniesieniu do procesów rozwoju indywidualnego (np. w szeroko rozumianym rozwoju osobowości i własnego ja) i społecznego (np. w odniesieniu do poczucia zadowolenia z życia). Artykuł nie ma charakteru przeglądowego, ale sygnalizuje obszary funkcjonowania człowieka, które można opisać za pomocą wymiarów I-K (przedstawione zostały one w końcowej tabeli).

**Keywords:** collectivism, individualism, intercultural differences, groups, relations.

### Introduction

For several dozen years the terms individualism and collectivism have been rooted in studies issues of many fields of science. A common understanding of these terms indicates a mixture of egoism coupled with a lack of adjustment and uniqueness (individualism), as well as a mixture of conformism and indecisiveness combined with a lack of personal agency (collectivism). The most common understanding of individualism and collectivism among anthropologists, sociologists and psychologists is that these terms constitute a dimension of cultural changeability<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Jacyno writes about individualism as a cultural process. He reconstructs main trains of "individualization process, as well as identification of problems, values and institution of individualist culture. Individualist institutions (...) are those which provide conditions, as well as maintain and correct a specific experience of one's self – i.e. the experience of one's own self in the context of freedom and responsibility for our own life". M. Jacyno refers to Beck's definition of individualism,

A turning point in the field of studies connected with collectivism and individualism was the work by Hofstede<sup>2</sup>. Then these two terms juxtaposed in one dimension became a key in describing intercultural differences. The manner in which members of a society referred to their roles, obligations and goals (both in the personal and social dimension) depended on which end of the continuum had a dominant role in this society. This construct allows to investigate and interpret cultural differences while avoiding a trap of stereotypes or common opinions.

This paper is aimed at indicating various applications of the terms individualism and collectivism. These terms presented in one or two separate dimensions may provide a construct or a plane enabling multidimensional characterisation of intrapersonal and interpersonal changeability.

### **Individualism and collectivism in the light of intercultural differences**

The above-mentioned studies by Hofstede laid foundations for typology of cultures. The author based his analysis on a theoretical basis deriving from psychology of individual differences and A. Maslow's hierarchy of needs. Furthermore, on the basis of terms determined by A. Inkeles and D. Levinson<sup>3</sup>, Hofstede distinguished 4 dimensions of culture<sup>4</sup>:

1. power distance;
2. masculinity vs. femininity;
3. uncertainty avoidance,
4. collectivism vs. individualism.

According to Hofstede, the fourth dimension can be represented by a bipolar continuum. "Collectivism is a state, in which people are members of an internal group or the entire group, who take care of them in exchange for their loyalty. Individualism is a situation in which people take care of themselves and their closest family members"<sup>5</sup>.

If the pattern is adopted which refers to the IC culture and IC orientation type, the individualism-collectivism dimension is no longer an opposition but is composed of two orthogonal factors. It is possible to describe cultures in both dimen-

---

which states that individualism is mainly a form of socialisation, i.e. a cultural project of "existing in the world". Jacyno, M.: *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: PWN 2007.

<sup>2</sup> In Polish literature a broader description of studies conducted by Hofstede can be found in: Hofstede, G.: *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2000.

<sup>3</sup> *Ibidem*, P. 49–51.

<sup>4</sup> In the course of his studies, Hofstede added a fifth dimension in the 1990s: long vs. short-term orientation towards goals. Hofstede's model, because it features 5 dimensions (the fifth being defined as "Confucian dynamics"), is called the 5-D model.

<sup>5</sup> Mikulowski Pomorski, J.: *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie 1999. P. 111.

sions created by elements of such factors (with the prevalence of features describing a given dimension).

Type the culture	Type of orientation	
	Individualistic	Collectivist
Individualistic	Individualistic (I-I)	Collectivist-individualist (K-I)
Collectivist	Individualistic-Collectivist (I-K)	Collectivist (K-K)

Simultaneously research confirms that there is tremendous internal diversity of societies, which are described as individualistic or collectivistic<sup>6</sup>.

There is common knowledge that there are intercultural differences in numerous fields of psychological functioning, beginning with developmental processes, through health and disease, communication processes and upbringing, and finally also cognitive, social and organizational behaviours<sup>7</sup>. It should be noted, that the formation of orientation individualistic / collectivist uneven in different periods of life and in relation to specific areas of functioning<sup>8</sup>.

Individualism and collectivism constitute categories of a human mentality description or a characteristics of a social system. In psychology the term individualism refers to a person who is characterized by independence from long-lasting groups<sup>9</sup>. It consists in defining oneself in categories of individual features and giving one's own goals a priority over group goals. Collectivism, on the other hand, consists in defining one's own self in categories of relationships with people or groups and giving group goals a priority over individual goals<sup>10</sup>. From a purely analytical point of view the diversity of manners according to which individuals are placed in relationships can be described as a juxtaposition of individualism against collectivism<sup>11</sup>. It does not imply, however, any antagonism between these two

<sup>6</sup> Voronov, M., Singer, J.A.: A myth of individualism-collectivism. A critical Review. In: Journal of Social Psychology 4, 142 (2002). P. 1–13.

<sup>7</sup> For example, studies by Domino and Hannah (after: Price, W.F., Crapo, R.: Psychologia w badaniach międzykulturowych. Gdańsk: GWP 2003. P. 95) on attitudes to values of American and Chinese children display differences between the examined groups. Chinese children have revealed: stronger social tendency which characterizes the Chinese as a group, the group establishes the criteria of acceptance or dismissal of certain behaviours (significance of public shame, dishonour or an embarrassing situation for the family), unity of the group as an important goal, larger importance attached to respect for authorities, emphasis on good behaviour, cooperation and obedience, pursuance of social approval, care for group interest.

<sup>8</sup> Brown, R. J., Hinkle, S., Ely, P. G., Fox-Cardamone, L., Maras, P., Taylor, L. A.: Recognizing group diversity: Individualist-collectivist and autonomous-relational social orientations and their implications for inter-group process. In: British Journal of Social Psychology 31 (1992). P. 327–342.

<sup>9</sup> Term individualism, after: Manstead, A., Hewstone, M., et al.: Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo 2001. P. 150.

<sup>10</sup> Rathus, S.: Psychologia współczesna. P. 754–756.

<sup>11</sup> In subject literature, other names can be found – the juxtaposition of egocentrism against sociocentrism, and independence against interdependence (Shweder & Burne, 1982); indepen-

terms. It is assumed that collectivist behaviour can be shown by members of individualistic cultures, and vice versa<sup>12</sup>.

Thus the two extreme attitudes refer to a person-society interdependence. Collectivism refers to social groups which are strong and internally coherent (one's own family group, co-workers group, cultural group), whilst in the case of individualism only one's family can represent a strong group.

Most scientists believe that cultural differences in the IC dimension are based on the difference between the following relations: I – my own group, and I – a strange group. Furthermore, Triandis, Leong, Villareal and Clack<sup>13</sup> believe that, on the level of individuals, the IC orientation depends on both a situation and a group, and that is why it should be considered as a syndrome of interpersonal functioning and not as an invariable feature. It bears consequences for the application of IC measurements: they are preferable in particular situations to the application of a general measurement referring to all possible contexts. IC measurements developed by Triandis and his collaborators in 1995 were based on a modified understanding of individualism and collectivism, i.e. the so called vertical and horizontal individualism/collectivism. Vertical collectivism means that individuals are members of the same group, however relations within the group are hierarchic. Vertical individualism means that all individuals are autonomous, but they are not equal to one another. Horizontal collectivism means that individuals are members of the same group and are equal to one another. Horizontal individualism means that persons are autonomous and equal to one another<sup>14</sup>.

## **Individualist and collectivist functioning in the light of personality development**

It is of crucial importance to consider the construct of self-esteem in the study of psychological mechanisms of collectivist orientation<sup>15</sup>. The culture in which we live consists of indicators connected with both individualism and collectivism (for

---

dence-interdependence (Markus & Kitayama, et al. 1991, after: Manstead A., Hewstone M., et al.: *Encyklopedia Blackwella*. P. 151).

<sup>12</sup> Voronov, M., Singer, J.A.: A myth of individualism-collectivism. A critical Review. In: *Journal of Social Psychology* 4, 142 (2002).

<sup>13</sup> Matsumoto, D., Juang, L.: *Psychologia międzykulturowa*, Gdańsk: GWP 2007. P. 72.

<sup>14</sup> For instance, a person displays collectivist orientation towards their own family, and individualist orientation towards strangers or people at work. "The fact that a certain culture is conducive to developing collectivist tendencies in relationships with members of one's own group means that some behaviours are desirable in contacts with one's own group and undesirable in contacts with a strange group, and vice versa." Matsumoto, D., Juang, L.: *Psychologia międzykulturowa*. P. 75–76.

<sup>15</sup> For a review: Reykowski, J.: Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności. [In:] Gawlikowski, K., Jedlicki, J., Kochanowicz, J. et al. (eds.): *Indywidualizm i kolektywizm*. Warszawa: IFiS PAN 1999. P. 38.



instance through the social and economic system by which it is governed). First and foremost, however, on the social and cultural plane there can be found the factors which influence the way we perceive our own self. Individuals are persons who perceive themselves in categories of personal identity (*I am...* – finishing this sentence, these individuals list features of their personality). Collectivists characterise themselves in categories of groups to which they belong, and they consider their relationships with others a part of their own “self”<sup>16</sup>. Individualism, basically understood, is based on the feeling of “I” and the awareness of one’s own continuance. Continuance means being oriented towards norms and bearing responsibility for one’s failure to observe them. Simultaneously, the existence of basic qualities, common for all people is assumed:

- sense of „I”;
- sense of location in time and space;
- sense of responsibility for one’s actions;
- sense of having one’s own free will.

Despite these essential common qualities, each and every person has a basic feeling of his/her own autonomy (we are not identical). Our personal capacities, which are socially and culturally conditioned, influence the realisation of our individual features<sup>17</sup>.

Rogers noticed that the way we perceive ourselves is often similar to the way we are perceived by others. For example a dominant cultural group has greater chances for better education and greater personal success than members of ethnical minorities. In the latter case, there is a higher probability of discrimination, and the people in question have lower self-esteem. However, this simple dependency has been questioned by some studies. American studies focusing on the self-image of white and black girls show that as they are getting older there can be observed a growing difference between these two groups with regard to satisfaction with personal appearance. 58% of black girls remain satisfied with their appearance, whilst only 22% of their white peers remain satisfied. How were the results explained? “Parents of black girls teach them that there is nothing wrong in being different from the model dominant in the country. The world treats them badly not because of their individual qualities, but because of their race”. The emphasis put in the western culture on developing one’s self-awareness is largely tantamount with encouraging individuals to focus on their own features and personal goals. On the other hand, humanistic and existential approach in psychological studies assumed that the main object of attention ought to be “an aware experience of being a human and development of one’s own unique potential in a frequently hostile environment”. Thus, a human being was to become “someone” he or she was able to become due to their inborn capabilities. According to humanistic and existential

---

<sup>16</sup> Rathus, S.: Psychologia współczesna. P. 506.

<sup>17</sup> Term individualism, after: Manstead, A., Hewstone, M., et al.: Encyklopedia Blackwella. P. 150.

theories, a necessary condition for this kind of development to take place is a non-conditional self-acceptance, which consequently leads to high self-esteem<sup>18</sup>.

Another approach to personality and human development results from the sociocultural theory, where the focus of attention is placed on ethnicity and cultural adherence, as well as on social and economic position. Main assumption of this theory is that development is different in individualist and collectivist cultures, and understanding one's own self depends on the degree of acculturation, discrimination and experiencing poverty<sup>19</sup>.

### **Individualism and collectivism in the context of life quality**

Defining the term "I" in categories of collectivist or individualist orientation brings implications concerning the feeling of happiness. Understood as a general, non-specific state of satisfaction and good mood, the feeling of happiness depends on what kind of the concept of "I" (independent or interdependent) a specific person presents. Empirical analyses of life quality have become more popular since the studies by A. Campbell<sup>20</sup>, in which he obtained an evaluation of their life satisfaction from a representative sample of Americans. According to the results of this research, the most important source of life satisfaction was good health and then, according to the order of importance, satisfactory marriage, satisfactory family life, friends, good living conditions, proper job, attractive manner of spending free time, and finally, money. However, taking into account the actual amount of correlation with general life satisfaction, the hierarchy of satisfaction in particular fields looks completely different. The most relevant factor, which made it possible to foresee general psychological well-being in the most accurate way, proved to be the satisfaction with one's family life, and then, according to the order of decreasing importance, satisfaction with one's marriage, financial situation, living conditions, job, friends, health and way of spending free time. Cutler points out the importance of stages in a human life cycle: for people entering the right age to get married, the main source of happiness, and simultaneously trouble, may become their life partner (or his/her absence), and children (or their absence), while for people approaching retirement age the trouble can consist in a decrease in life activity and the feeling of not being needed by anybody<sup>21</sup>.

Studies on life satisfaction from the psychological perspective focused on the one side on finding such personality features which were conducive to life satisfac-

---

<sup>18</sup> Rathus, S.: *Psychologia współczesna*. P. 507–509.

<sup>19</sup> Rathus, S.: *Psychologia współczesna*. P. 508.

<sup>20</sup> Czapiński, J.: *Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP 1994.

<sup>21</sup> Czapiński, J.: *Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. 1994.

tion<sup>22</sup>, and on the other side they searched for dynamic aspects of psychological well-being. It was found that general satisfaction is to a greater extent influenced by frequent or repetitive moderately positive experiences rather than by accidental experiences of a strongly positive value. These results were coherent with the approach ascribing crucial meaning to the processes of evaluation. More reliable predictors of general satisfaction consist in comparing ourselves with others or our present with our past rather than in the evaluation of objective circumstances<sup>23</sup>. It is worth noticing that general evaluation of subjects' satisfaction with their whole life depended on previously asked specific questions regarding spheres of life important to the subjects. Studies on life satisfaction also took into account social context (e.g. higher level of psychological well-being was declared during interviews, and lower when the subjects filled in questionnaires by themselves. However, when the subjects were ones who had undergone some ordeals in their lives, the presence of others negatively affected their answers). A connection between the commitment to a task and a feeling of satisfaction was also investigated. A positive connection was confirmed also in the cases where the examined factor was pursuance of a goal (in particular when the goals to be achieved were important and their achievement did not stand in opposition to the achievement of other aims)<sup>24</sup>.

According to Tomaszewski<sup>25</sup> quality of life is higher when developmental processes of an individual correlate more with the processes of shaping the world. Thus, life richer in experiences is of better quality than a monotonous life. Similarly, a life of which we understand much, in which we are active, creative, and committed, and in which we remain in relationships with others is of a better quality than a life of which we understand little, and in which we remain passive, idle and lonely.

So far, the tradition of using the term life quality in psychology is conducive to coupling this term with making an evaluation of one's own life. Life quality can be perceived as a sum of experiences which happen to us during some period of our life<sup>26</sup>. Results of studies show that the feeling of happiness is experienced when persons perform cultural tasks connected with independence or interdependence<sup>27</sup>. The course of acculturation processes has an essential meaning in the perception of life satisfaction. Acculturation, in its basic meaning, can be defined as both a psy-

---

<sup>22</sup> A factor conducive to satisfaction is a tendency to "deform reality in a positive way". It was proved that extrovertism and neurotism correlate stronger with life satisfaction than other types of stable personalities. Manstead, A., Hewstone, M., et al.: *Encyklopedia Blackwella*. P. 747.

<sup>23</sup> Term "quality of life", after: Manstead, A., Hewstone, M., et al.: *Encyklopedia Blackwella*. P. 748.

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> Tomaszewski, T.: *Ślady i wzorce*, Warszawa: WSiP 1984.

<sup>26</sup> Kowalik, S.: *Psychologiczne wymiary jakości życia*. [In:] Bańka, A., Derbis, R. (eds.): *Mysł psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Poznań – Częstochowa: Gemini 1993.

<sup>27</sup> Wierzbicka, 1986, after: Matsumoto, D., Juang, L.: *Psychologia międzykulturowa*. P. 381.

A quite specific criticism of studies based on the assumption that there exists the interdependent "I" and the independent "I" in the IC dimensions has been voiced by Matsumoto D.

chological and physical well-being and a socio-cultural adaptation (effectiveness of functioning and obtaining one's own goals in a new environment). Various courses of acculturation processes imply various consequences for the functioning of an individual:

- Integration means cooperation with representatives of the culture of one's origin and representatives of the new culture; work evokes positive emotions; feeling of adequacy, satisfaction, and effectiveness; in the private sphere there exist satisfactory social contacts with representatives of both cultures; feeling of mutual understanding; switching from one cultural system to another without any harm to one's psychological condition;
- Assimilation implies limitation of contacts with representatives of one's own culture, treated as a source of negative feelings and experiences; the main source of satisfaction and positive emotions are relations with members of the group into which one assimilates; pursuance of self-realization and achieving goals in a new environment; adopting the manner of behaviour, dress code and manner of speaking of the group into which one assimilates; aversion towards the culture of one's origin, its negative evaluation, refusal to use one's native language, rejection of one's descent;
- Separation means contacts with the receiving culture at the level of a necessary minimum with the prevalence of negative emotions; satisfactory contacts are mainly those with individuals representing one's native culture;
- Marginalization is a situation in which contacts with both environments are sources of negative emotions; lack of competence to function in both environments; lack of satisfaction with one's work; withdrawal from contacts; destructive behaviours.

Studies on acculturation processes and their connection with psychological well-being show that neither complete assimilation into a dominant culture, nor separation from a dominant culture contribute to better functioning. Such factors as ethnicity, culture, sex, social and economic position make it possible for us to understand general rules governing our behaviour and cognitive processes. "When we omit these factors, we have to do with a core of personality – a potential, whose manner of realization depends on these factors"<sup>28</sup>.

## **Concluding remarks**

An interesting summary of psychological dimensions of human functioning in the aspects of individualism and collectivism is presented in Table 1 (on the base: source [www.nonameuwb.eu](http://www.nonameuwb.eu): 26.04.2006).

---

<sup>28</sup> Rathus, S.: Psychologia współczesna. P. 508.

**Table 1.** Psychological dimensions of personal and intercultural functioning: individualism and collectivism

<b>individualism</b>	<b>collectivism</b>
Good of the individual over the good group	Good of the group take precedence over individual interests
Family = parents + children or parent + children; nuclear family	Family = people living in the community, multi-generation family
Learning perception of ourselves in terms of "I" clearly distinctive from the "I" of others	Learning view themselves as part of a group of "We", unlike other foreign groups
Persons classified on the basis of individual characteristics	Persons are classified on the basis of individual characteristics
Society in which ties between individuals are far and everyone has in mind mainly himself and his immediate family	The society in which people are the strong cohesive groups (from birth, from beginning), providing care and protection. Group expects unquestioned loyalty
Preferences of individuals in the workplace – time off from work, freedom, challenge – the independence of the worker from the organization	Preferences of individuals at work – training, working conditions, use of skills – organization for an employee
Small power distance – equality in social relations – egalitarianism, partnership, consultation	High power distance – hierarchical, obedience, instructions
High probability that sons will not work as fathers	High probability that the children will work in the profession of fathers
Unlimited expression of thoughts; talking about real feelings, not avoiding confrontation;	Intensive and sustained contacts generate the need to preserve harmony in the social environment, avoiding confrontation, disagreement, and the answers veiled;
Children are encouraged to express their own opinion and views, that are different from group	Children inspired their attitudes and opinions of others, their own individual opinion does not exist
Supporting small children to work towards having your own money	Community of goods in the family, sharing with other family members
Meetings related to verbal communication	The meeting is primarily the presence, without the need to exchange information
Low communication context – requiring express information in a direct	High context communication – enough few words, most information is in the environment or in person;
Blame culture – where the social rules are violated there is a sense of guilt associated with well-developed self-consciousness, the source of guilt, the same offense	Culture of shame – a sense of collective responsibility, a source of shame is revealing of-fense;
Self-esteem – defined in terms of persons per unit	The concept of face – the importance of an appropriate relationship with the social environment, an important and necessary for the individual and the person as the face;

<b>individualism</b>	<b>collectivism</b>
Preference for students to take active participation in their class	Passivity students; reluctance to speak in a larger group
Student is the subject of the learning process	Teacher is the subject of the learning process
Immoral is the best treatment for members of their own group	Immoral to treat members of their own group on the same basis as foreign
Unit and objective treatment of the student, independent of the origin, the magnitude of confrontation and open discussion about the conflict	Maintaining harmony in the school, avoidance of confrontation and conflict, recourse to honor the group by triggering a sense of guilt, contact the teacher and student by the group;
Goals of education - to prepare individuals to live in a society made up of other units, the ability to cope with new situations, a positive attitude to the new;	Goals of education – transfer of skills and attributes necessary for the proper functioning of the group;
Important: how to learn to do something	Pressing on how to do something
Permanent education	Process of education is limited in time
Diploma not only gives a better economic survival but also self-esteem and personal success	The award is an honor for the individual and group members, giving a pass that allows the public acceptability of social advancement to the group with higher status;
Employee treated as an individual with specific, individual needs	Treating an employee as a member of the group
The employee should follow your own good sense The desire to behave according to the worker's own good;	The employee should be subject to the overriding interests even when they are not consistent with their own
Family connections highly inadvisable	Rules for recruitment – candidate's group membership, preferring family connections
The relationship between employer and employee: in terms of commercial transaction	The relationship between the employee and supervisor in moral terms, like family ties
Management as a managing entity; decision to carry forward relates to the individual workers, but not to the groups	Management applies to groups, the creation of ethnically homogeneous groups
Rewarding and evaluating individual performance, bonuses and allowances depend on the performance of the person	Bonuses and incentives assigned to a group
The basic feature of the manager - the ability to assess employee	Public appreciation of other is unacceptable
Universalism – treat all equally	Particularism – rely on the distinction between “them” and “us”
Personal relationships are subordinated to the goal	Personal relationships more important than achieving (goals)
Rich countries – a high gross national product per capita	Poor countries – low gross national product per capita

<b>individualism</b>	<b>collectivism</b>
Limited state role in the economic system	The dominant role of the state in the economic system
An economy based on business units	Economy based on collective interests
Political power is expressed by the electorate votes	Political power is expressed by the interest groups
Stronger preference for: freedom	Stronger preference for: equality
The highest individual satisfaction – self-fulfillment, the greatest threat – dependence on others	The highest satisfaction of individuals – to defend the interests and honor of the group, the greatest threat – ostracism
Rich society, urbanized, industrialized	Poorer societies, agricultural, traditional
Climate: temperate and cold – survival depends on the personal initiative of individuals	Warm climate

The way in which people think, feel and behave can only be understood within a culture they are a part of. A classic example is the existence of a basic attribution mistake, whose processes have a different course in individualist and collectivist societies<sup>29</sup>. The situation is similar with reference to conformity indicators. A tendency to become a conformist is connected, apart from such factors as: low self-esteem, permanence of opinions, etc., with one's affinity to a collectivist and not to an individualist society<sup>30</sup>. Recognizing the fact that regularities based on American or western-European psychology are neither as common nor as fundamental as the researchers believed them to be, it is justified to believe that there ought to be conducted analyses of intrapersonal and interpersonal variables taking into account cultural specificity<sup>31</sup>. The results of studies conducted so far on human functioning in the light of individualist and collectivist orientation make it possible to believe that quality of life may also be a construct differentiating individuals.

According to J. Reykowski, it has been proved by research that an activation of social identity is connected with the appearance of tendencies to identify oneself with a group and a group manner of thinking according to the categories of we-they (which is to accept a collectivist perspective). It results in emphasizing our similarities to members of our own group and our differences from members of a strange group, and, in the sphere of allocation decisions, also in making biased differentia-

<sup>29</sup> Collectivist cultures, where more emphasis is placed on co-independence, represent a higher tendency to see reasons for behaviours in social roles performed by the observed person and in obligations binding on him or her. People in individualist cultures emphasizing independence of the individual have a tendency to explain other people's behaviour mainly through internal factors such as personality traits, attitudes, and strong will.

<sup>30</sup> Bond, Smith, 1996, after: Rathus, S.: *Psychologia współczesna*. P. 708.

<sup>31</sup> Intercultural differences in the IC dimension are also illustrated, inter alia, by studies focusing on expressing emotions, motives and their types, types of tasks to be performed and amount of effort involved in them, understanding success, significance of aggression, competition vs. cooperation, etc.

tions to the advantage of members of our own group. As processes of individualization and identification are the basis for development of each and every person's identity, it can be presumed that "premises of individualism and collectivism are in each and every of us (...); differences between people regard conditions under which transition from one form of mentality to another occurs (collectivism vs. individualism)<sup>32</sup>.

## Bibliography

- Brown, R. J., Hinkle, S., Ely, P. G., Fox-Cardamone, L., Maras, P., Taylor, L. A.: Recognizing group diversity: Individualist-collectivist and autonomous-relational social orientations and their implications for inter-group process. In: *British Journal of Social Psychology* 31 (1992). P. 327–342.
- Czapiński, J.: *Psychologia szczęścia: przegląd badań i zarys teorii cebulowej*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP 1994.
- Hofstede, G.: *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2000.
- Jacyno, M.: *Kultura indywidualizmu*. Warszawa: PWN 2007.
- Kowalik, S.: Psychologiczne wymiary jakości życia. In: Bańka, A., Derbis, R. (eds.), *Mysł psychologiczna w Polsce odrodzonej. Efektywność działań człowieka*. Poznań – Częstochowa: Gemini 1993.
- Manstead, A., Hewstone, M., i in.: *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Wydawnictwo 2001.
- Matsumoto, D., Juang, L.: *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWP 2007.
- Mikulowski Pomorski, J.: *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie 1999.
- Price, W.F., Crapo, R.: *Psychologia w badaniach międzykulturowych*. Gdańsk: GWP 2003.
- Rathus, S.: *Psychologia współczesna*. Gdańsk: GWP 2004.
- Reykowski, J.: Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności. In: Gawlikowski, K., Jedlicki, J., Kochanowicz, J., i in (eds.): *Indywidualizm i kolektywizm*. Warszawa: IFiS PAN 1999. P. 23–49.
- Tomaszewski, T.: *Ślady i wzorce*, Warszawa: WSiP 1984.
- Voronov, M., Singer, J.A.: A myth of individualism-collectivism. A critical Review. In: *Journal of Social Psychology* 4, 142 (2002). P. 1–13.

---

<sup>32</sup> Reykowski, J.: Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności. In: Gawlikowski, K., Jedlicki, J., Kochanowicz, J., i in (eds.): *Indywidualizm i kolektywizm*. Warszawa: IFiS PAN 1999. P. 38–39.



# JĘZYKOZNAWSTWO



Paweł ZAKRAJEWSKI  
Uniwersytet Śląski

## A LETTER TO SHAREHOLDERS AS A TOOL OF LANGUAGE COMMUNICATION IN THE WORLD OF GLOBAL ECONOMY

### Streszczenie

Badania prowadzone na obszarze szeroko pojętego języka biznesu skupiają się również na analizie gatunkowej oraz retorycznej *produktów języka*, które niejednokrotnie są ważnym elementem komunikacji w biznesie. Jednym z nowych, bo wprowadzonym do użytku przez polskie przedsiębiorstwa na początku lat 90-tych ubiegłego stulecia, produktów języka biznesu jest list do akcjonariuszy. Celem artykułu jest przedstawienie pierwszych wyników analizy listów do akcjonariuszy. W pierwszej części pracy podano definicję, cel oraz miejsce listu do akcjonariuszy w komunikacji biznesowej. Część druga przedstawia oraz omawia pierwsze wyniki badań nad listem do akcjonariuszy. Przedstawione wyniki pozwalają na udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy zawartość leksykalna listu do akcjonariuszy jest różna od tej, którą oferują światowe przedsiębiorstwa, w których idea komunikacji z otoczeniem za pomocą listu do akcjonariuszy jest jednym z elementów kreowania dobrego wizerunku oraz *public relations*.

Globalization is an omnipresent phenomenon which is nowadays observed and noticed in nearly each area of our life. Indeed, the very meaning of the term, which derived from the adjective global – *spherical* – which means universal and worldwide, and then popularized by Canadian educator Marshall McLuhan in his work *Explorations in Communication*<sup>1</sup>, gave a new impact on all the processes which began in the second half of the XX century. After that, the concept of a global village was created in order to depict the development of the Internet – World Wide Web, which broke all the borders between nations. The effects of modern globalization may be observed in a large number of different spheres of human endeavors. However, mostly, the term is attributed to economics and widely understood business. The aim of this paper is to present the results of the lexical analysis of one

---

<sup>1</sup> Carpenter, E., McLuhan, M. (1966) *Explorations in communication: An Anthology*. Beacon Press, Boston.

of the *products* of globalization namely, a letter to shareholders, in other words, a letter of a Chief Executive Officer of a company to its shareholders. In the first part of the project, essential theoretical background is provided in order to demonstrate the idea and definitions of a letter to shareholders. The second part focuses on the study which was conducted on 30 letters to shareholders which were derived from websites of different global companies. The aim of the study is to present some similarities on the lexical level which may be observed among the letters to shareholders issued in different parts of the world. Part three includes conclusions and final feedback to the readers.

## 1. A Letter to shareholders – definition and aims

A letter to shareholders (LtS) which is also known as a Chief Executive Officer's or a chairman's letter (the name is usually conditioned by the organizational structure of a company, hence it is also possible that the letter to shareholders itself possesses different names such as: CEO's message, Chairman's word, or CEO's comment) is a document which is one of the parts of each annual report. Geppert & Lawrence<sup>2</sup> advocate that a LtS is a '...unique component of a firm's annual report...'. Moreover, the authors add that it is the only part / document included in the annual report which is an unaudited and not regulated narrative. Hyland<sup>3</sup> suggests that a LtS is the only part of an annual report which is read and analyzed thoroughly. In addition to that, the scholar mentions Anderson & Imperia<sup>4</sup> for whom the LtS acts as "a promotional genre of a particular business". The schools of thoughts of the perception of an LtS differ when the suggestion proposed by Seglin & Coleman<sup>5</sup> is provided. The scholars, who are practitioners in the area of business, do not give a pure definition of a LtS, but offer thirteen different patterns of letters all of which are under one umbrella term 'a letter to shareholders'. The division was introduced in order to highlight the level of formality. However, among all those types which belong to one genre, it is possible to distinguish the type of the letter which is the subject of this study. According to Seglin & Coleman<sup>6</sup>, the type of LtS which is issued in an annual report may be defined as "a letter from the president of a company to its

---

<sup>2</sup> Geppert, J. & Lawrence J.: Predicting Firm Reputation Through Content Analysis of Shareholders' Letter. In: *Corporate Reputation Review* 11 (4) (2008). Pp. 285–307.

<sup>3</sup> Hyland, K.: Exploring Corporate Rhetoric: Metadiscourse in the CEO's Letter. In: *The Journal of Business Communication*, 35 (2) (1998). Pp. 224–245.

<sup>4</sup> Anderson, C. & Imperia, G.: The corporate annual report: A photo analysis of male and female portrayals. In: *The Journal of Business Communication* 29 (2) (1992, April). P. 113–128.

<sup>5</sup> Seglin, J. L. & Coleman, E.: *The AMA Handbook of Business Letters*. New York: AMACOM 2002.

<sup>6</sup> Ibidem: Seglin, J. L. & Coleman, E.: *The AMA Handbook*...pp. 186–201.

shareholders. It is replete with specific information about the company's performance over the past fiscal year. The letter focuses on the positive growth of the company". The definition provided above may give the reader only a few vague remarks on the idea of the LtS. Moreover, the authors concentrate on the content of the letter which was argued by Geppert and Lawrence<sup>7</sup> who state that "the CEO is free to select the information included in the letter and the way it is presented". Additionally, Abrahamson and Amir<sup>8</sup> declare that a LtS may be the most interesting part of an annual report to be read since as it is the only piece of information during the process of creation of which the author – here the CEO – is given "relative freedom in choosing the information reported ... and lack of restrictions on the way the information is reported"<sup>9</sup> Consequently, Geppert and Lawrence<sup>10</sup> do not agree with the idea that a LtS should depict past performances of a company. The scholars suggest that the LtS also contains forecasts and information described as 'soft'. To support their view, the authors quote Smith and Taffler<sup>11</sup> who, basing on the conducted study, came to conclusions which say that the lexicon incorporated in the LtS may also signify future bankruptcy of a company. Thus, this may mean that the spectrum of information incorporated in the LtS is broad and that the authors are left with some kind of freedom when they are to choose the ideas conveyed in these messages. The aim of each letter is to convey the message from the sender to the receiver. Therefore, a LtS functions as a link between the addresser and the addressee. The situation may become slightly complicated if LtS are taken into consideration. As mentioned before, the addresser of the message is usually the president of the company which issues the LtS – not always CEOs create the letters themselves; however, the chairman "has substantial influence on over the content of the letter" Geppert and Lawrence<sup>12</sup>. As Salancik and Meindl<sup>13</sup> point out, it is possible to find similarities between chairman's writing style, word use and the philosophy contained in the LtS when different companies are taken into consideration. The scholars suggest that the chairman's position is used to function as a spokesman of a company in order to transfer already prepared information to the audience. The role of the audience, who are the addressees of the LtS, is limited to the role of a reader or listener who does not reply to the acquired information. By the word reply, it is meant that the receivers of LtS play a passive role in the communication channel which is

---

<sup>7</sup> Ibidem: Geppert, J. & Lawrence J.: Predicting Firm Reputation Through... p. 287.

<sup>8</sup> Abrahamson, E. and Amir, E.: The information content of the president's letter to shareholders. In: *Journal of Business Finance and Accounting* 23 (8) (1996). P. 1157–1182.

<sup>9</sup> Ibidem: Abrahamson, E. and Amir, E.: The information content of the president's... p. 1159.

<sup>10</sup> Geppert, J. & Lawrence J.: Predicting Firm Reputation... p. 287.

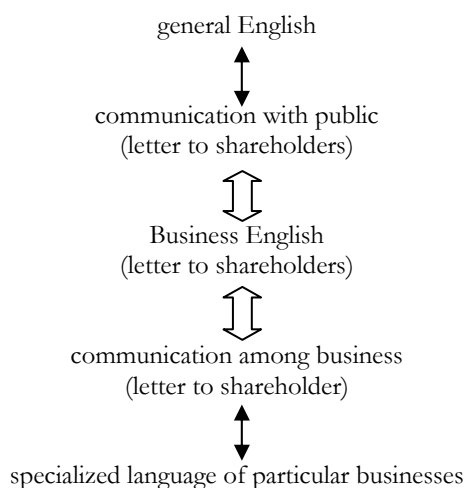
<sup>11</sup> Smith, M. and Taffler, R.: The chairman's statement: Content analysis of discretionary narrative disclosures. In: *Accounting, Auditing & Accountability Journal* 13 (5) (2000). Pp. 624–646.

<sup>12</sup> Geppert, J. & Lawrence J.: Predicting Firm Reputation... p. 288.

<sup>13</sup> Salancik, G. R. and Meindl, J. R.: Corporate attributions as strategic illusions of management control. In: *Administrative Science Quarterly* 29 (1984). p. 243.

established. Moreover, it should be indicated that the audience – the number of addressees of LtSs – is broad, or even unlimited. Due to the fact the LtS is issued in a company's annual report and since the annual report is a public document, its audience may become each person who even accidentally enters a company's website (annual reports are both printed and published in an electronic version).

While discussing the spectrum of addressees of LtS, it is also worth placing these documents in the model of the attitudes towards business communication suggested by Dudley-Evans and St John<sup>14</sup> after Pickett<sup>15</sup>. The diagram presents as follows:



**Figure 1.** The attitudes to business communication<sup>16</sup>

The above presented model shows the attitudes and the place of Business English towards the communication among businesses. It has been decided to incorporate the role of LtS, in other words, to show the position of the LtS in the model. As it can be seen from the diagram, the LtS's audience – addressees – may be both a group of people who are involved in business and also this group which may be defined as laymen. The first group, namely businesses, is represented by all professionals to whom the message of the LtS is crucial in order to take any decision concerning a particular company. Very often, the LtS is treated as a 'crystal ball' in which the investors may see the future of the business or enterprise. For the

<sup>14</sup> Dudley-Evans, T. & St. John, M-J.: *Developments in English for Specific Purposes: a Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press 2007. p. 54.

<sup>15</sup> Pickett, D. *Business English: Falling between two stools*. In: *Comlon 26* (1986) p. 16.

<sup>16</sup> *Ibidem*: Dudley Evans & St. John, M-J.: *Developments in English for Specific...* p. 55, (2007: 55), Zakrajewski (2010) *A letter to shareholders – selected stylistic and structural feature* in: Wróblewska-Banaś (ed.) *Aspects of Business English Teaching and Researching*. Katowice: WSBiF. p. 65.

second group of receivers, the LtS is just a source of a large number of different facts which present the company's endeavours. However, as it may be observed, the authors of the LtS are forced to manipulate the attitudes, Geppert and Lawrence<sup>17</sup>, in order to suit the audience.

## 2. The study

The aim of the study is to present selected lexical items which were incorporated by the authors of LtS during the process of creating these documents. At the very beginning, the research questions are placed in order to bring the reader closer to the scope of the research. The results are depicted in tables and diagrams, and then discussed.

### 2.1. Research questions

The research aimed at finding answers to the following questions:

- Does a letter to shareholders consist of lexical features which are globally the same?
- Does the lexical content of the letter to shareholders differ worldwide?
- Is the Polish version (in terms of lexis) of a letter to shareholders a matrix of its western pattern?<sup>18</sup>

### 2.2. Materials and methods

The corpus which was gathered for this study consists of 30 Letters to Shareholders which were included in 30 different Annual Reports of the year 2008 and issued between January 2009 and June 2009. In order to present the global value of the LtS, the materials which were selected for the needs of this study were divided into three groups. The first group consists of letters which were issued by companies which represent English speaking countries (Australia, the USA and the UK – 10 letters), the second group consisted of letters to shareholders issued by companies which do not represent English speaking countries (Greece, Belgium, France, Italy, Japan, Switzerland – 10 letters), but were published in English. Finally, the third group which is represented by the LtS issued by Polish companies. The companies the reports of which were analyzed represent different areas of businesses. Usually, the LtS selected for this study were published by leading companies; for example, the Polish ones are 10 of the 20 biggest Polish enterprises listed on Warsaw Stock Exchange (WIG 20). All the analyzed reports were published on the Internet Websites of the companies and also issued in the annual reports of the year 2008.

---

<sup>17</sup> Ibidem: Geppert, J. & Lawrence J.: Predicting Firm Reputation... pp. 285–307

<sup>18</sup> Here, it must be added that by the term western is meant the fact that the idea of an LtS was born in the United States – that is why the adjective western was used.

Dates of access to the websites are given in the reference paragraph. The websites were accessed in November and December 2009.

The analyses incorporated in this research were both a statistical or quantitative analysis and a more analytical one – a qualitative. For the purpose of the quantitative analysis Microsoft Word program was used. Here, the tools the aim of which is to provide the statistical structure of a text were used; namely, review and statistics.

**Table 1.** Length of the letters (in words)

Total number of words (all letters)	29 523
Average	984
Total number of words (Letters of the English-speaking countries)	15 316
Total number of words (Letters of the Non-English speaking countries)	8249
Total number of words (letters issued by Polish companies)	5958
Average (English speaking countries)	1531,6
Average (Non-English speaking countries)	825
Average (Polish letters)	595
Minimum (all letters)	338
Maximum (all letters)	4805

The corpus contained texts the total number of words of which was 29 523. The average, which is 984, may indicate that letters to shareholders are significantly long texts which cover more than one page. Although Seglin and Coleman<sup>19</sup> do not suggest the length of the letters, the samples presented by the authors suggest that a letter to shareholders should cover approximately one page. However, it may be noticed that the letters publish by the companies which represent English speaking countries are significantly longer than those which were created in other parts of the world. It is worth pointing at the length of the Polish letters. The data show that the total number of words of Polish letters is a third of the English ones. The result may be justified by the fact that the LtS is quite a new type of a document in the Polish economy. The idea of the LtS, which was born in the United States, started to function in the Polish economy 20 years ago when Poland opened its borders to foreign businesses. Earlier, the condition or financial results of state controlled companies were hidden or, in many cases, faked. The longest letter to shareholders was presented by Bank of America and incorporated 4805 words whereas the author of the shortest one of those analyzed used 338 words. This let-

<sup>19</sup> Ibidem: Seglin, J. L. & Coleman, E.: *The AMA Handbook...* pp. 186–201.



ter was included in the Annual Report of a major Japanese cosmetics producer and the oldest producer of cosmetics in the world, namely Shiseido Company Limited.

**Table 2.** The Top Ten Words – The letters of the English speaking countries

WORDS	OCCURENCES
our	317
billion	82
year	78
and	70
the	70
energy	60
new	59
business	55
our	52
company	49

Table 2 presents the results obtained when the top ten words of the LtS which were enclosed to the annual reports of the companies which represent English – speaking countries (Australia, the USA and the UK). The total number of words of the LtS issued by these companies was 15 316.

**Table 3.** The Top Ten Words – The letters of the Non-English speaking countries

WORDS	OCCURENCES
our	140
year	45
sales	31
the	25
billion	25
growth	25
business	24
and	21
these	20
businesses	19

Yet another table (Table 3) depicts the results (the top ten words) which were obtained after the analysis of the letters which were also issued in English, but this time, the letters come from the countries where English is not a national language,

nor does it function as a second language. The total number of words incorporated in the LtS of the companies was 8249. As it may be observed, the most frequent word which was used by the authors of LtS is the possessive pronoun “our” which corresponds with the pronoun we. According to Yule’s division<sup>20</sup>, the “we” pronoun may cause ambiguity due to different interpretations. The exclusive we introduces some hierarchy between the addresser and the addressee – speaker plus other(s) excluding addressee. However, when inclusive we is taken into consideration, both the speaker and the addressee are included (op. cit). Following Quirk et al<sup>21</sup>, possessive pronouns may not stand alone in a sentence and must be followed by a noun form in order to convey meaning. As Mamet<sup>22</sup> adds, in case of companies and businesses the possessive pronoun is usually followed by a noun which specifies the sense of belonging, and, “... what addressers of the message acknowledge as their own...”.

**Table 4.** The Top Ten Words – The Letters issued by Polish Companies

WORDS	OCCURENCES
roku / year (gent.)	60
się / reflexive	59
działać / (to) work, operate	37
rynku / market	33
być / (to) be	33
tym / this	30
oraz / and	30
spółka / company, business	27
rok / year	24
grupy / group, business,	23

Finally, Table 4 presents the analysis of the top ten words of the LtS issued by Polish companies. As it may be observed, English equivalent were given because the analyzed letters were issued in Polish. The total number of words of the Polish letters was 5958.

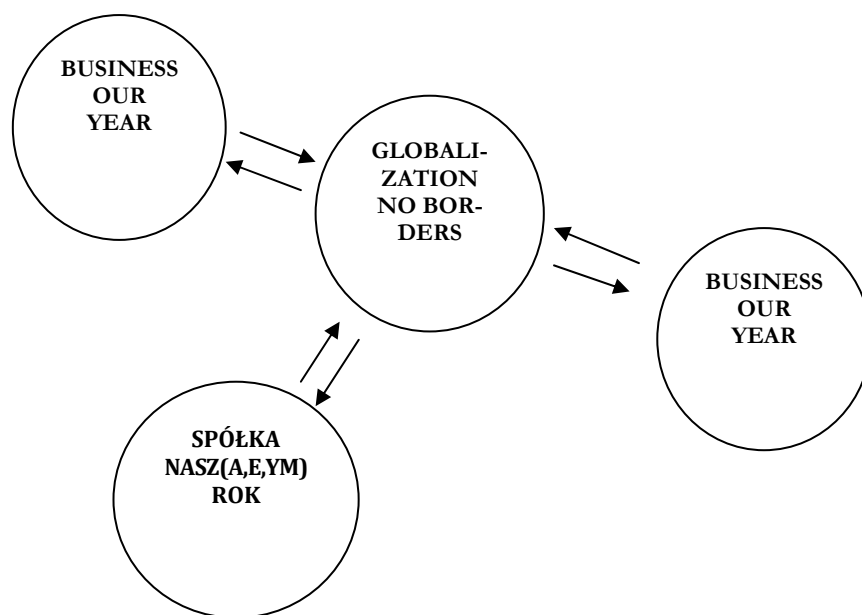
The first position is occupied by the term “year” which appears as both a nominative and genitive form. The following extracts present the use of the term

<sup>20</sup> Yule, G.: *Pragmatics*. OUP: Oxford 1997.

<sup>21</sup> Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J.: *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman 1985.

<sup>22</sup> Mamet, P.: *Język w służbie menedżerów – deklaracja misji przedsiębiorstwa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2005.

in different contexts. The introduced selection helped to discover that the word *year* modified by adjectives is depicted from two perspectives: the first one notices a large number of positive values – companies which earned despite the crisis, and the negative ones expressed by those businesses which suffer the first effects of the global downturn. The terms proceeded by proximal deixis, for instance *this*, may suggest the perception of the term ‘year’. This – “...nearer the speaker...” Yule<sup>23</sup> is used to introduce the present day or the nearest future – plans and enterprises of the companies. Thus, it may create a bond between the addresser and the addressee which may suggest that the hearer is kept being informed on the company’s prospects. Distal deixis were introduced to depict and to inform about past activities which were undertaken by the company. It may be assumed that the LstS operate as illustrated chronicles of events. By the word illustrated it is meant that the events are depicted and presented as *a company’s story*. However, another phenomenon was noticed. Some authors of the letters to shareholders did not mention, nor they commented on the year 2008 in the introductory words.



**Figure 2.** The circulation of the top frequency words and globalization

It can be read from the diagram that the process of globalization which has no borders also influences the language we which use. The selected terms which were incorporated in the diagrams represent LstS of companies which are scattered around the world. Each of the companies performs different activities the range of

<sup>23</sup> Ibidem: Yule, G.: Pragmatics. p. 9.

which stretches from the production of basic consumption goods (food, medicine) up to luxury services (airlines, hotels). The selected lexical items which are shown in the diagram suggest that the terms may function as key words of each LtS. As it was stated, the LtS carries a particular message which must be conveyed with the use of carefully chosen words. Surprisingly, the presented words do not represent the lexis of the language for specific purposes; they belong to general English and for the needs of the LtS collocate with other items in order to suit the conveyed message. Again, the situation may be compared to the bone structure which was previously discussed. Despite the number of different branches and enterprises, the language of the LtS turns out to be similar, and a person (for example an employee of an advertising agency) equipped with such words and essential data may be able to create such a document. As it was mentioned before, the audience which the LtS reach is broad, even unlimited. Thus, while creating an LtS, the language and the register should be adapted to its receivers. Moreover, globalization gives the authors of LtS the possibility to exchange ideas and experiences which may result in creating a pattern of a LtS which will be shared by companies.

## Conclusions

The data which was compiled for the needs of the study and the results which were obtained suggest that a letter to shareholders may function as one of the tools of communication between companies throughout the world. Indeed, during the process of composing such a document it is extremely important to take into consideration the field of business in which a company is involved. Each type of business represents different data concerning not only the fiscal performance but also the undertaken endeavors. However, the similarities which were found in the analyzed letters suggest that it is highly available to create a corpus of lexical items which might be called 'golden words for a letter to shareholders'. As it may be observed, some lexical features are found in each letter no matter the field of business the company is involved in. The message to the audience (as previously stated, anyone may read this document) should convey the essential information in a clear and friendly style which will be analyzed and comprehended without any difficulties.

Lexical items which were incorporated in the letters show that the document may also function as an international '*passport*' which enables a company to enter into relations not only with domestic businesses, but also those which play paramount roles in the world of global economy.

The research also shows that Polish companies are becoming members of the global economy. The analysis of the Polish letters shows that the lexical items which were used for the needs of the letters do not diverge from the Western patterns, and, what is more Polish version of a letter to shareholders might be a matrix

of the pattern proposed by its precursors – developed and experienced Western businesses.

All in all, it may be stated that the lexis used in all the documents has two preliminary goals which is to sell the company's image and products well and to foster the relations with present and prospective investors.

## Bibliography

- Abrahamson, E. and Amir, E.: The information content of the president's letter to shareholders. In: *Journal of Business Finance and Accounting* 23 (8) (1996). P. 1157–1182.
- Anderson, C. & Imperia, G.: The corporate annual report: A photo analysis of male and female portrayals. In: *The Journal of Business Communication* 29 (2) (1992, April). P. 113–128.
- Carpenter, E., McLuhan, M.: *Explorations in communication: An Anthology*. Beacon Press: Boston 1966.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M.-J.: *Developments in English for Specific Purposes: a Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press 2007. P. 55.
- Geppert, J. & Lawrence J.: Predicting Firm Reputation Through Content Analysis of Shareholders' Letter. In: *Corporate Reputation Review* 11 (4) (2008). Pp. 285–307.
- Hyland, K.: Exploring Corporate Rhetoric: Metadiscourse in the CEO's Letter. In: *The Journal of Business Communication*, 35 (2) (1998). Pp. 224–245.
- Longman Business English Dictionary. Harlow: Pearson Education Limited 2000
- Mamet, P.: *Język w służbie menedżerów – deklaracja misji przedsiębiorstwa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego 2005.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. and Svartvik, J.: *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London and New York: Longman 1985.
- Salancik, G. R. and Meindl, J. R.: Corporate attributions as strategic illusions of management control. In: *Administrative Science Quarterly* 29 (1984). Pp. 238–254.
- Seglin, J. L. & Coleman, E.: *The AMA Handbook of Business Letters*. New York: AMACOM 2002.
- Skwarczyńska, S.: *Teoria listu*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku 2006.
- Smith, M. and Taffler, R.: The chairman's statement: Content analysis of discretionary narrative disclosures. In: *Accounting, Auditing & Accountability Journal* 13 (5) (2000). Pp. 624–646.
- Yule, G.: *Pragmatics*. OUP: Oxford 1997.

Zakrajewski, P.: A letter to shareholders – selected stylistic and structural features.  
In: Wróblewska-Banaś (ed.): Aspects of Business English Teaching and Researching. WSBiF: Katowice 2010.

## Webgraphy

- AEGAN, available at: [http://en.aegeanair.com/aegeanCMS/uploads/IR/Annual\\_Report\\_2008\\_EN.PDF](http://en.aegeanair.com/aegeanCMS/uploads/IR/Annual_Report_2008_EN.PDF) [accessed: 18.11.2009]
- AGL, available at: <http://agl.com.au/Downloads/AGL%20Annual%20Report%202008.pdf> [accessed: 03.12.2009]
- AGORA S.A., available at: <http://www.agora.pl/im/9/6489/m6489379.pdf> [accessed: 22.11.2009]
- ALITALIA, available at: <http://www.alitalia.com> [accessed: 15.11.2009]
- AT&T, available at: <http://www.att.com/gen/investor-relations?pid=13106#> [accessed: 04.12.2009]
- BANK OF AMERICA, available at: [http://media.corporate-ir.net/media\\_files/irol/71/71595/reports/2008\\_AR.pdf](http://media.corporate-ir.net/media_files/irol/71/71595/reports/2008_AR.pdf) [accessed: 04.12.2009]
- BIOTON, available at: <http://www.bioton.pl> [accessed: 17.11.2009]
- BZWBK, available at: [http://inwestor.bzwbk.pl/\\_items/doc/raport\\_bzwbk\\_sab\\_rs2008.pdf](http://inwestor.bzwbk.pl/_items/doc/raport_bzwbk_sab_rs2008.pdf) [accessed: 10.12.2009]
- CADBURY, available at: <http://www.cadbury.com/Pages/Home.aspx> [accessed: 01.12.2009]
- CASIO, available at: [http://world.casio.com/ir/library/pdf/ar2009/ar09\\_02.pdf](http://world.casio.com/ir/library/pdf/ar2009/ar09_02.pdf) [accessed: 10.12.2009]
- CHEVRON, available at: <http://www.chevron.com> [accessed: 06.12.2009]
- CITIGROUP, available at: <http://www.citigroup.com/citi/homepage> [accessed: 06.12.2009]
- EXXON MOBIL, available at: <http://thomson.mobular.net/thomson/7/2946/3929/> [accessed: 04.12.2009]
- FORD, available at: <http://www.ford.com> [accessed: 20.11.2009]
- GE, available at: <http://www.ge.com> [accessed: 20.11.2009]
- GENERAL MOTORS, available at: <http://www.gm.com> [accessed: 04.12.2009]
- GSK, available at: <http://www.gsk.com/investors/rep08/GSK-Report-2008-full.pdf> [accessed: 24.11.2009]
- GRUPA LOTOS S.A., available at: <http://www.lotos.pl/korporacyjny> [accessed: 13.12.2009]
- HEWLETT PACKARD, available at: [http://media.corporate-ir.net/media\\_files/irol/71/71087/HewlettPackard\\_2008\\_AR.pdf](http://media.corporate-ir.net/media_files/irol/71/71087/HewlettPackard_2008_AR.pdf) [accessed: 20.11.2009]
- KANEBO INTERNATIONAL, available at: <http://www.kanebo.com> [accessed: 14.12.2009]

- 
- KGHM, available at: [http://www.kghm.pl/\\_files/Report/Raport\\_roczny\\_2008.pdf](http://www.kghm.pl/_files/Report/Raport_roczny_2008.pdf) [accessed: 20.11.2009]
- LVHM, available at: [http://www.lvmh.com/comfi/pdf\\_gbr/RA-LVMH-EN.pdf](http://www.lvmh.com/comfi/pdf_gbr/RA-LVMH-EN.pdf) [accessed: 04.12.2009]
- PGNiG, available at: <http://www.pgnig.pl> [accessed: 09.12.2009]
- PKE, available at: [http://www.pke.pl/sites/default/files/RR\\_08\\_0.pdf](http://www.pke.pl/sites/default/files/RR_08_0.pdf) [accessed: 10.12.2009]
- PKN ORLEN, available at: [http://raportroczny.orlen.pl/raport\\_pl\\_wladze\\_pkn\\_orlen\\_list\\_przewodniczacego\\_2008](http://raportroczny.orlen.pl/raport_pl_wladze_pkn_orlen_list_przewodniczacego_2008) [accessed: 10.12.2009]
- ROCHE, available at: <http://www.roche.com/gb08e02.pdf> [accessed: 06.12.2009]
- SGS, available at: <http://www.sgs.com/files/SGS-Annual-Report-EN-08.pdf> [accessed: 04.12.2009]
- SHISEIDO, available at: <http://www.shiseido.co.jp/e/ir/annual/e0906anu/img/anu00001.pdf> [accessed: 13.12.2009]
- TP S.A., available at: <http://pl.tp-ir.pl/> [accessed: 10.12.2009]
- WAL-MART, available at: <http://www.walmart.com> [accessed: 17.11.2009]





Justyna KAROŃ  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## **ENGLISH AS A LINGUA FRANCA AND THE FACTORS AFFECTING INTELLIGIBILITY OF NON-NATIVE SPEAKERS OF ENGLISH IN INTERNATIONAL CONTEXTS. A BRIEF OVERVIEW OF CURRENT TRENDS AND RESEARCH RESULTS**

### **Streszczenie**

Język angielski stał się we współczesnym świecie najbardziej rozpowszechnionym środkiem komunikacji, który jest używany we różnorodnych aspektach życia i funkcjonuje jako lingua franca. Obecność języka angielskiego w niemal wszystkich krajach świata powoduje coraz częstsze pojawianie się pytań dotyczących standardów lingwistycznych, których należy przestrzegać przy jego nauczaniu. Dyskusja ta dotyczy w głównej mierze stosowania tradycyjnych wzorców wymowy, które są z jednej strony przestrzegane jako te, które są powszechnie rozpoznawalne i uznane, z drugiej jednak strony część badaczy twierdzi, iż nie spełniają one już oczekiwań wielojęzycznego świata i powinny być zmodyfikowane przez nowe odmiany języka angielskiego. Różnorodność odmian języka angielskiego, połączona z rosnącą wielojęzycznością oraz wielokulturowością jego użytkowników, stanowią podstawę wielu badań mających na celu określenie czynników wpływających na wzajemne zrozumienie się współczesnych użytkowników języka angielskiego.

### **Introduction**

Among numerous languages spoken worldwide English is believed to be the one that has gained the status of a modern lingua franca, as it is “the common language of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds”<sup>1</sup> and it refers to certain situations which are “interactions in English be-

---

<sup>1</sup> Jenkins, Jennifer: English as a Lingua Franca: Interpretations and attitudes. In : World Englishes 28(2) (2009). P. 200.

tween members of two or more different language communities, for none of whom English their mother tongue"<sup>2</sup>. English is present in a variety of contexts spanning from strictly professional uses to purely personal situations. English has indisputably become the media for communication in scientific areas, such as information technology, engineering, chemistry, physics or telecommunication, to name just a few. Additionally, English is the language that is most frequently favoured by global trade, the world of politics, mass media, pop culture and finally internet users as a means for unrestricted international communication. The widespread existence of English has triggered some serious questions concerning the model of English that should be taught, the role of native speakers in the changing world of English-language education and finally the issue of intelligibility in plurilingual communicative situations.

## **The world of English**

Traditionally, certain countries had the dominant role regarding the norms of English that should be implemented into the teaching process. According to the famous division introduced by Kachru (1985), those countries are typically referred to as the inner circle and they encompass those areas where English is the primary native language, namely Australia, the USA, the UK, Canada, New Zealand and Ireland. The countries of the outer (or extended) circle constitute another area that can be classified according to the role played by the English language. Those territories (India, Singapore, Malawi and over fifty others) have had a long history of English usage, which usually appeared as a result of political or colonial dominance imposed by English-speaking countries. In those places English was typically considered to be the language of the ruling and educated classes and it thus was assigned the official role, whereas indigenous languages were commonly used for everyday communication in non-official contexts. Frequently, this dominant function of English was introduced for the sake of political stability.

Among the countries of the outer circle, where English is used as a second language, the decision to give English the official status has usually been made in order to avoid the problem of having to choose between competing local languages. English is perceived to be a 'neutral' language in this respect<sup>3</sup>.

With time, however, the languages began to be interconnected and eventually due to their close-knit coexistence in those multilingual settings the appearance of pidgin languages could be observed. In some locations such pidgin languages are even replacing indigenous languages in their communicative functions, just to name

---

<sup>2</sup> House, Juliane: Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. In: *Lingua Franca Communication*. Frankfurt: Peter Lang 2002. P. 246.

<sup>3</sup> Crystal, David. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press 2003. P. 85.

Singlish as an outstanding example. The countries of the expanding (or extending) circle form the third group where the rapid spread of English can be perceived. In those countries the popularity of English has stemmed not from political subjugation, but from technological and economic advances combined with entrepreneurial activities and expanding globalization. English functions there as a foreign language but it is mostly viewed as the international language that guarantees the fruitful communication on international levels. It is believed that the number of non-native speakers (NNSs) currently using that language has almost threefold outnumbered the number of its native speakers (NSs). Some researchers even assert that in the current linguistic situation, where bilingualism and multilingualism are such a common occurrence, it would be quite unlikely for a non-native speaker to have an opportunity to interact with a native speaker and the communication acts will be most probably restricted to interaction between non-native users of English.

Speakers of ELF [...] use their English primarily (or entirely if one takes the 'purist' interpretation of ELF) to communicate with other NNSs of English, usually from first languages other than their own and typically in NNS settings. They need therefore to be intelligible to, and to understand, other NNSs rather than to blend in with NSs and approximate a NS variety of English. Instead, ELF speakers have their own emerging norms<sup>4</sup>.

Moreover, it should be taken into consideration that many countries of the outer and expanding circles have developed their own variations of English which, while being utterly understandable in a given area, can be the source of misunderstanding or even communication breakdown for speakers who are not acquainted with that particular regional version and its phonetic, lexical, grammatical and semantic modifications. Consequently, the revision and extension of speakers' abilities might be a desired option: "speakers of local varieties of English will need to be proficient in two varieties of English: their local variety and an international variety, and they should also have the ability to code switch from their local varieties to an international one"<sup>5</sup>. Due to the multitude of existing varieties of English, some researchers advocated a startling approach in which English shouldn't be treated as a homogenous entity but as "a heterogeneous language with multiple norms and diverse grammars"<sup>6</sup>. Even if we do not witness and experience such extreme transformations of English as in case of Franglais, Chinglish, Japlish, Spanglish or Indian English, the problem of successful communication still remains a vital issue. The research concerning the intelligibility of non-native speakers in the communicative situations of English as a lingua franca is of exceptional difficulty, as:

---

<sup>4</sup> Jenkins, Jennifer. ELF at the gate: the position of English as a Lingua Franca. In: *Humanising Language Teaching* 7(2) (2005) retrieved 10 August, 2011 from <http://www.hltmag.co.uk/mar05/idea.htm>.

<sup>5</sup> Acar, Ahmet. Standards and competence in English as an international language pedagogy. In: *Journal of English as an International Language* Vol. 2 December 2007. P. 76.

<sup>6</sup> Canagarajah, Suresh. Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. In: *Language Assessment Quarterly* 3 (3) (2006). P. 232.

Here, unlike traditional speech communities where an established (native speaker) variety constitutes the reference point for its members, the norms are not pre-established, and they are not exornormatively imposed but they are negotiated by its users [...] for specific purposes [...] by making use of the members' lingua-cultural resources<sup>7</sup>.

## Types of research

A great amount of research concerned the influence of phonological features on the intelligibility. One of the most-widely discussed studies in that field was designed by Jenkins (2003). Through her observation of spontaneous speech of non-native speakers she was able to single out the most frequently – occurring mistakes, on the basis of which it was possible for her to point to those which were detrimental to communication and those which did not affect communication in a negative way. Consequently, she was able to determine a set of phonological features that a lingua franca speaker is supposed to be familiar with in order to be intelligible. The name for those features is the Lingua Franca Core, which is “the most fully researched and detailed attempt that has as yet been made to provide EIL speakers with a core intended to guarantee the intelligibility of their accents”<sup>8</sup> and consists of such linguistic aspects as: substitutions of dental fricatives, the lack of reduced vowels, the significance of nuclear stress and the distinction between short and long vowels. Apart from those aspects, Jenkins presents other features of English pronunciation that can be implemented into the speech of a non-native speaker but they are not crucial to determine intelligibility. Her approach has been immensely criticized for the attempt to oversimplify the process of English learning and trying to exclude from it the sounds and other phonetic features that have always been considered to be the core of English pronunciation. Jenkins provoked also a heated debate concerning the significance of native speaker norms in pronunciation teaching. Her opponents hold the view that despite the international fashion to retain one's L1 accent, standard English pronunciation systems, such as Received Pronunciation and General American, should prevail because of their international availability, comprehensibility and teaching preference. Nevertheless, recent researches seem to prove that some non-native accents in English are found to be socially more and more acceptable and more easily understandable than native English accents. The opinion that the inner circle countries are the norm-providing territories exerting their strict linguistic influence over other locations appears to be slightly obsolete. English as a lingua franca is currently undergoing the process of transformation and it rightfully belongs to all its users.

---

<sup>7</sup> Cogo, Alessia: Strategic use and perceptions of English as a lingua franca. In: *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 46(3) (2010). P. 296.

<sup>8</sup> Jenkins, Jennifer. *World Englishes*. London: Routledge 2003.

The loss of ownership is of course uncomfortable to those, especially Britain, who feel that the language is theirs by historical right; but they have no alternative. There is no way in which any kind of regional social movement, such as the purist societies which try to prevent language change can restore a past period of imagined linguistic excellence, can influence the global outcome<sup>9</sup>.

Another group of researches dealt with the issue of shared or different L1 linguistic backgrounds and their impact on NNSs' intelligibility in English. Depending on the research, the results proved the initial assumption that having the same L1 enhances the intelligibility of English L2. This so called Interlanguage Speech Intelligibility Benefit (ISIB) (Bent and Bradlow 2003; Munro, Derwing and Morton 2006; van Wijngaarden 2001) helps speakers of the same L1 have a successful communication in L2 because they share the same linguistic knowledge and experiences characteristic for their native language and thus they are more likely to comprehend and interpret the mistakes or linguistic deficiencies of their interlocutors. On the other hand, there have been some studies that indicated that sharing the interlanguage can actually act as a major disadvantage in communication (Major et al. 2002).

Discrepancies like these suggest that the interlanguage speech intelligibility benefit is likely mediated by more factors than merely the native language backgrounds of talkers and listeners. Among other things, critical factors may include L2 proficiency of the listeners [...] and L2 proficiency of the talkers<sup>10</sup>.

Additionally, some further researches treated the interlanguage speech intelligibility benefit for non-native speakers and listeners as two separate phenomena (Hayes-Harb, Smith, Bent, Bradlow 2008).

Even if speakers do not share their L1s or lack profound knowledge concerning the linguistic and cultural background of their interlocutors, they tend to employ a number of strategies in order to negotiate the meaning and thus to be communicatively successful. In the case on non-native speakers interacting together, negotiation of meaning is more frequent and less intimidating than in the case of interactions with native speakers, as non-native interlocutors are characterized by "shared incompetence"<sup>11</sup>. Pitzl<sup>12</sup> also states that negotiation of meaning can have a beneficent effect on the interaction as it positively influences the relationship between the speakers and helps to overcome artificial interpersonal boundaries. Having the sense of safety, communication participants can resort to scaffolding and

<sup>9</sup> Crystal, D.: English as a Global Language. P. 141.

<sup>10</sup> Hayes-Harb, Rachel, Smith, Bruce L., Bent, Tessa, Bradlow Ann R.: The interlanguage speech intelligibility benefit for native speakers of Mandarin: Production and perception of English word-final voicing contrasts. In: Journal of Phonetics 36 (2008). P. 666.

<sup>11</sup> Varonis, Evengeline M., Gass, Susan. Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. In: Applied Linguistics 6 (1985). P. 71.

<sup>12</sup> Pitzl, Marie-Luise. Non-understanding English as a lingua franca: examples from a business context. In: Vienna English Working Papers 14 (2) (2005). Pp. 50–57.

accommodating techniques so that they might help their communication partner to develop the thought fully. The whole process bases on mutual effort, understanding, respect and linguistic democracy.

In community that promotes monoculturalism and monolingualism, the dominant group forces the dominated group to accommodate and acquire the dominant way of life. However, a multicultural society affirms cultural and linguistic differences and rejects a one-way accommodation<sup>13</sup>.

Apart from that, paraphrasing, information checks, signaling of mistakes and repetitions are also considered a helpful solution of a crisis striking communicational situations. It can be claimed that irrespective of the arising problems speakers are determined to make the communication act efficient, as stated by Kaur: "It is likely that the participants' anticipation of difficulty in understanding, arising from the lingua franca context, gives rise to increased efforts in maintaining shared understanding"<sup>14</sup>. Interesting findings can be noticed in the pioneering research conducted by Firth<sup>15</sup> who observed the use of English as a lingua franca in international business telephone conversations during which the employees of a Dutch company negotiated with their foreign customers conditions of sale and delivery. Among many others, one communication strategy, the "let it pass"<sup>16</sup> principle, seemed to be employed particularly willingly. Generally speaking, it was activated when a part of the utterance was unclear or too complicated for the listener who then decided to ignore it in that particular moment hoping that this phrase or word is not necessary to the overall understanding or will be clarified as the conversation continues. Hülmbauer<sup>17</sup> observed that the desire to be communicative could prompt the speakers to the creation of some erroneous, simplified forms or new lexical items that could carry an outstanding communicative potential. The international settings of lingua franca communication acts combined with speakers' different native languages also commonly result in the implementation of plurilinguality. Klimpfinger<sup>18</sup> states that mixing two or more languages is a natural phenomena in ELF contexts.

<sup>13</sup> Kubota, Ryuko. Teaching world Englishes to native speakers of English in the USA. In: *World Englishes* 20 (1) (2001). P. 50.

<sup>14</sup> Kaur, Jagdish: Pre-empting problems of understanding in English as a Lingua Franca. In: *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle: Cambridge Scholars Press 2009. P. 120.

<sup>15</sup> Firth, Alan: The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. In: *Journal of Pragmatics* 26(2) (1996). P. 243.

<sup>16</sup> Tamze 237–259.

<sup>17</sup> Hulmbauer, Cornelia. "We don't take the right way. We just take the way that we think you will understand" – The Shifting Relationship Between Correctness and Effectiveness in ELF. In: *English as a Lingua Franca. Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing (2009). Pp. 323–347.

<sup>18</sup> Klimpfinger, Theresa. "She's mixing the two languages together" – Forms and Functions of Code-Switching in English as a Lingua Franca. In: *English as a Lingua Franca. Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing (2009). Pp. 348–371.

The excessive use of above mentioned strategies, combined with the non-native accent can substantially influence the perception of intelligibility by a native speaker of English. It is also agreed that the speaker's attitude can be the factor responsible for the favourable or negative assessment of a non-native utterance. Listeners presenting biased feelings tend to be overly critical and overrate the unintelligibility of non-native speakers, especially when they display a strong L1 regional accent, as seen in Lippi-Green (1997) and Lindemann (2002). Familiarity or prolonged exposure to a given ethnic or regional accent can constitute an additional aspect affecting the perception. The better the listener is acquainted with the accentual variety, the better his understanding of the utterance, which view was presented in the studies carried out by Derwing and Munro (1997), Smith (1988) and Kenworthy (1987).

There is another collection of studies that assess intelligibility, this time on the basis of absence or presence L2 segmentals and suprasegmentals. There is a lot of disagreement which of those two aspects plays the more important role in facilitating intelligibility of non-native speakers. Hahn (2004)<sup>19</sup> and Pickering (2001)<sup>20</sup> discovered that the appropriate use of suprasegmentals can increase the intelligibility of non-native speech. Moreover, if used correctly, suprasegmentals can eliminate the misunderstanding caused by mispronouncing segmental features, which is supported by Kjellin (1999). As far as the use of segmentals is concerned, an interesting observation was made by Jenkins (2000) who compared L2 English interactions of two groups of speakers – those having a common L1 and those having a totally different linguistic background. A greater amount of phonological deviations was found in the L1-shared communication acts than in the L2-different conversations, which might indicate that speakers of the same L1 present more tolerance towards mutual phonological deficiencies. A further group of studies dealt with speaking rate and its connection with intelligibility of native and non-native speakers, just to name Zhao (1997) and Conrad (1989). Obviously, the results confirmed the hypothesis that when rates slow down, comprehension noticeably improves.

## Conclusion

As it has been presented, there is a multitude of factors responsible for intelligibility and comprehensibility or their lack. Obviously, intelligibility and comprehensibility can be influenced by speakers linguistic background, their experience connected with the use of a foreign language, as well as by the occurrence of phonetic, grammatical and lexical mistakes. Additionally, intelligibility and comprehensibility can be affected by the use of negotiation of meaning, scaffolding techniques

---

<sup>19</sup> Hahn, Laura D. Primary Stress and Intelligibility. Research to motivate the teaching of Suprasegmentals. In: TESOL Quarterly 38(2) (2004). Pp. 201–223.

<sup>20</sup> Pickering, Lucy. The Role of the Tone Choice in Improving ITA Communication in the Classroom. In: TESOL Quarterly 35 (2) (2001). Pp. 233–255.

and the overall atmosphere created by the participants of the communicative act. Undeniably, speakers' positive attitude enhances communication efficiency, as in such a case the speakers are determined to avoid communication breakdowns and display far more tolerance towards mistakes or slips of tongue. It should be also remembered that present-day communication in English tends to question the validity of native norms, as it is no longer restricted to the interaction between native speakers and non-native speakers and the vast majority of communication acts takes place among non-native participants. Thus, the widespread use of local varieties of English, along with some pidgin lexical and grammatical elements, combined with the retention of the native accent can also be the factors that play an important role in determining intelligibility. International and intercultural communication that is based on English functioning as a lingua franca seems to be a highly complex and challenging issue. Nevertheless, linguistic and cultural sensitivity appear to be the crucial aspects in the world of multilingualism and multiculturalism. In the world of the constantly-changing English language, interlocutors' mutual understanding, respect and willingness to communicate form the basis for a successful international communication.

## Bibliography

- Acar, Ahmet. Standards and competence in English as an international language pedagogy. In: *Journal of English as an International Language* Vol. 2 December 2007. Pp. 65–81.
- Bent, Tessa, Bradlow, Ann Rosalie. The interlanguage speech intelligibility benefit. In: *Journal of the Acoustical Society of America* (11) (2003). Pp. 1600–1610.
- Canagarajah, Suresh. Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. In: *Language Assessment Quarterly* 3 (3) (2006). Pp. 229–242.
- Cogo, Alessia: Strategic use and perceptions of English as a lingua franca. In: *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 46(3) (2010). Pp. 295–312.
- Conrad, Lori. The effects of time-compressed speech on native and ELF listening comprehension. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11(1) (1989). Pp. 1–16.
- Crystal, David. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press (2003)
- Derwing, Tracey M., Munro, Murray J. Accent Intelligibility and Comprehensibility. Evidence from four L1s. In: *Studies in Second Language Acquisition* 19(1) (1997). Pp. 1–16.
- Firth, Alan: The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. In: *Journal of Pragmatics* 26(2) (1996). Pp. 237–259.



- Hahn, Laura D. Primary Stress and Intelligibility. Research to motivate the teaching of Suprasegmentals. In: TESOL Quarterly 38(2) (2004). Pp. 201–223.
- Hayes-Harb, Rachel, Smith, Bruce L., Bent, Tessa, Bradlow, Ann R. The interlanguage speech intelligibility benefit for native speakers of Mandarin: Production and perception of English word-final voicing contrasts. In: Journal of Phonetics (36) (2008). Pp. 664–697.
- House, Juliane: Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. In: Lingua Franca Communication. Frankfurt: Peter Lang (2002). Pp. 245–267.
- Hulmbauer, Cornelia. “We don’t take the right way. We just take the way that we think you will understand” – The Shifting Relationship Between Correctness and Effectiveness in ELF. In: English as a Lingua Franca. Studies and Findings. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing (2009). Pp. 323–347.
- Jenkins, Jennifer: The phonology of English as an international language. Oxford: Oxford University Press (2000).
- Jenkins, Jennifer. World Englishes. London: Routledge (2003)
- Jenkins, Jennifer. ELF at the gate: the position of English as a Lingua Franca. In: Humanising Language Teaching 7(2) (2005) retrieved 10 August, 2011 from <http://www.hltmag.co.uk/mar05/idea.htm>.
- Jenkins, Jennifer: English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford: Oxford University Press (2007). Pp. 245–267.
- Jenkins, Jennifer: English as a Lingua Franca: Interpretations and attitudes. In: World Englishes 28(2) (2009). Pp. 200–207.
- Kachru, Braj. Institutionalized second-language varieties. In: Sidney Greenbaum (ed): The English language today. Oxford: Pergamon (1985). Pp. 211–226.
- Kaur, Jagdish: Pre-empting problems of understanding in English as a Lingua Franca. In: English as a Lingua Franca: Studies and Findings. Newcastle: Cambridge Scholars Press (2009). Pp. 107–123.
- Kenworthy, Joanne. Teaching English Pronunciation. London: Longman (1987).
- Kjellin, Olle. Accent addition: Prosody and perception facilitate second language learning. In: O. Fujimura, B.D. Joseph, B. Paled (eds.) Proceedings of Linguistics and Phonetics Conference 1998. Prague: The Karolinum Press (1999). Pp. 373–398.
- Klimpfinger, Theresa. “She’s mixing the two languages together” – Forms and Functions of Code-Switching in English as a Lingua Franca. In: English as a Lingua Franca. Studies and Findings. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing (2009). Pp. 348–371.
- Kubota, Ryuko. Teaching world Englishes to native speakers of English in the USA. In: World Englishes 20 (1) (2001). Pp. 47–64.
- Lindemann, Stephanie. Listening with an attitude: A model of native-speaker comprehension of non-native speakers in the United States. In: Language in Society 31(3) (2002). Pp. 419–441.

- Lippi-Green, Rosina. *English with an accent: Language, ideology and discrimination in the United States*. London: Routledge (1997).
- Mayor, Roy C. et al. The effects of nonnative accents on listening comprehension: Implications for ESL assessment. In: *TESOL Quarterly* (36) (2002). Pp. 136–190.
- Munro, Murray J. , Derwing, Tracey M., Morton, Susan L. The mutual intelligibility of L2 speech. In: *Studies in Second Language Acquisition* (28) (2006). Pp. 111–131.
- Pickering, Lucy. The Role of the Tone Choice in Improving ITA Communication in the Classroom. In: *TESOL Quarterly* 35 (2) (2001). Pp. 233–255.
- Pitzl, Marie – Luise. Non-understanding English as a lingua franca: examples from a business context. In: *Vienna English Working Papers* 14 (2) (2005). Pp. 50–71.
- Smith, Larry E. Language spread and issues of intelligibility. In: *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press (1988). Pp. 265–282.
- Van Wijngaarden, Sander J. Intelligibility of native and non-native Dutch speech. In: *Speech Communication* (35) (2001). Pp. 103–113.
- Varonis, Evengeline M., Gass, Susan. Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. In: *Applied Linguistics* 6 (1985). Pp. 71–90.
- Zhao, Yong. The effects of Listeners' Control of Speech Rate on Second Language Comprehension. In: *Applied Linguistics* 18 (1) (1997). Pp. 49–68.

Agata LEŚNICZEK  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

**AVIATION ENGLISH PATTERNS OF SPEECH.  
A BRIEF DESCRIPTION AND ANALYSIS  
OF THE AVIATION PHRASEOLOGY  
USED IN ROUTINE AIR-GROUND COMMUNICATION**

**Streszczenie**

Artykuł pokrótce opisuje i analizuje wzorce mowy angielskiej frazeologii lotniczej używane podczas komunikacji pomiędzy kontrolerem ruchu lotniczego i pilotem w rutynowych sytuacjach.

**I. Introduction**

Air traffic control radio communication = radiotelephony (R/T) (referred to as 'airspeak') between the air traffic controller (ATC) and the pilot provides the means by which pilots and ground personnel communicate with each other. Radiotelephony communication is used to direct, inform, question, request, and respond, where the air traffic controller directs and controls pilots. The focus of the communication is aircraft take-off and landing, flight navigation, and so on.

Aviation phraseology comprises specific terminology (a wide range of terms and expressions) applied in a typical verbal communication (routine and non-routine situations) involving the pilot and the air traffic controller who are expected to acquire specific aviation language competence. In routine communications, there is a prescribed protocol for pilots and controllers defined as a set of standard rules for data representation, various techniques used to clarify, simplify and standardize spoken communications over two-way radios. Signalling protocol uses abbreviated codes and standardized wording uttered in a specific order of a particular context (the context is necessary for clear message understanding).

Aviation English as a controlled type of language with the grammar and vocabulary restrictions in order to reduce or eliminate ambiguity and complexity falls into the type of a so-called “simplified” or “technical” language. Gabrielatos explains that: “Simplified English aims at ‘facilitating the work of writers (technical editors) and users (technicians, mechanics and pilots) of operation and maintenance manuals’<sup>1</sup>. Although not made explicit in the literature, Simplified English seems to follow the principles established by the General Theory of Terminology”<sup>2</sup>.

All the Aviation English phraseology has been standardised by the International Civil Aviation Organization (ICAO) to avoid ambiguity and potential sources of error. Pilots and controllers have attached meanings to words that only exist in the world of aviation.

## II. Patterns of speech in aviation English – the analysis

Many general language lexical units have undergone a terminologization process, that is, they have acquired specialized meanings in the specialized aviation contexts. Lexical features, despite their wider occurrence, have a limited meaning when used in the aviation context. They are different with respect to their semantic and pragmatic dimensions. They are independent of the language spoken commonly.

The routine words and phrases used in messages between pilots and controllers are not to be potential sources of confusion. That is why the careful assignment of words and phrases to cover the field of R/T is achieved by the rule of one concept – one expression. All the words heard on radio have specific meanings, applications and limitations, e.g. abeam, accelerate vs. expand vs. expedite, altitude vs. flight level, slot or squawk. Around these specific concepts we build phrases and patterns. These can be free combinations or phraseological units. To use aviation English phraseology fluently and quickly, it is necessary to assimilate not just single words but most of all phrases called “chunks” and patterns. The patterns involve the use of highly frequent words – performative verbs (verbs carried out simply by means of uttering them aloud, e.g. contact, climb, taxi, etc.) which occur with single words or phrases, e.g. report long final (long final – a noun phrase). Virtually every word that is used in aviation English has some important connotation and the way these words are combined often carries a message that is far greater than just the sum of the words. The performative verbs used in aviation are the ones we build different patterns around. These are as follows:

abort, acknowledge, accelerate, backtrack, cancel, check, climb, confirm,  
contact, depart, descend, disregard, estimate, exit, expand, expedite, go aro-

---

<sup>1</sup> Shawcross, Philip: *English and Aircraft Maintenance*. Paris: Berlin 1993

<sup>2</sup> Gabrielatos, Costas: *Central modals in an aviation corpus: Frequency and distribution*. Letras de Hoje 2006

und, ident, land, line up, maintain, monitor, orbit, report, resume, roll on, roll out, take off, taxi, vacate, verify

All the radiotelephony (R/T) phraseology can be categorized into:

1. single terms
2. phraseological units / phrases
3. patterns (single words together with phrases):
  1. collocations
  2. fixed expressions
  3. semi-fixed expressions
  4. formulas

In aviation English phraseology there are different combinations of words. Some of them are free which consist of notional and form words, and in which notional words have the function of independent parts of the sentence, e.g. to report final / abeam of, to request progressive taxi; others are fixed, limited in their combinative power, e.g. to miss a slot, to expedite descent. These combinations of words (called phraseological units) are fixed, in which neither words nor the order of words can be changed.

In the classification suggested by I.V. Arnold, phraseological units can be classified as parts of speech (syntactical classification):

1. noun phrases
2. verb phrases
3. adjective phrases
4. adverb phrases
5. preposition phrases
6. interjection phrases

Referring to the aviation English phraseology, the classification is limited to:

- a. noun phrases
- b. verb phrases
- c. adverb phrases

**a. Noun phrases:**

**1. N + N**

e.g. DEPARTURE INFORMATION,  
DEPARTURE FREQUENCY,  
TRANSITION LEVEL,  
TRANSITION ALTITUDE,  
LEVEL CHANGE,  
STAND NUMBER,  
RADAR CONTACT,  
SLOT TIME,  
TRAFFIC PATTERN / TRAFFIC CIRCUIT,

RUNWAY HEADING,  
DISTRESS SITUATION,  
FLIGHT LEVEL,  
FLIGHT PLAN,  
RADIO CHECK,  
RADAR APPROACH,  
RADAR CONTACT,  
FLIGHT FOLLOWING,  
BASE LEG

**2. A + N**

e.g. ACTIVE RUNWAY,  
HOLDING POINT,  
LOW PASS,  
LONG LANDING,  
LONG FINAL,  
ROLLING DEPARTURE,  
BASIC TRAFFIC,  
BLIND TRANSMISSION,  
FULL STOP,  
IMMEDIATE DEPARTURE,  
INNER, (OUTER, MIDDLE) MARKER,  
UNKNOWN TRAFFIC,  
PRESENT HEADING,  
REPORTING POINT,  
FINAL, (MISSED, VISUAL, SHORT) APPROACH,  
PRESENT POSITION,  
PROGRESSIVE TAXI,  
DOWNWIND, (UPWIND, CROSSWIND) LEG

**3. N + prep. + N**

e.g. RUNWAY IN USE

**4. V + V**

e.g. TOUCH AND GO

**5. V + prep.**

e.g. RUN-UP,  
START-UP,  
ROLL-ON,  
ROLL-OUT,  
TAKE-OFF,  
READ-BACK,  
TOUCH-DOWN

**6. Adj., + prep.,**

e.g. WARM-UP

**7. Adj. + prep. + N**

e.g. STRAIGHT-IN APPROACH / LANDING  
STRAIGHT-OUT DEPARTURE

**b. Verb phrases:**

**1. V + N**

e.g. HOLD POSITION

**2. V + prep.**

e.g. GO AHEAD,  
STAND BY,  
TAXI BACK,  
GO AROUND,  
LINE UP, TO  
READ BACK, TO  
RUN UP, TO  
START UP, TO  
WARM UP,  
TAKE OFF,  
PUSH BACK

**3. V + adj.**

e.g. LAND SHORT,  
HOLD SHORT

**4. V + prep. + N**

e.g. LAND ON NUMBERS

**5. V + (prep.)+ and + V**

e.g. LINE UP AND WAIT,  
CLIMB AND MAINTAIN,  
DESCEND AND MAINTAIN

**c. Adverb phrase:**

**1. Prep. + N**

e.g. AT (OWN) DISCRETION

All the above phrases together with performative verbs constitute a set of combinations called standard formulations or patterns. These combinations can be

grouped according to the classification of Academician V. Vinogradov<sup>3</sup>, who divided phraseological units into:

1. phraseological combinations
2. phraseological unities
3. phraseological fusions.

Phraseological combinations (collocations) – almost all possible configurations with the use of performative verbs as well as words of wide meaning (e.g. to make) that occur in the air-ground protocol language (routine) spoken by controllers and pilots are as follows:

- **accelerate** speed / approach
- **acknowledge** last transmission
- final / missed / visual / short **approach**
- approach / start-up / push-back **approved**
- land / start-up **at (your) own discretion**
- **cancel** landing intentions / take-off
- **cleared** to taxi / for take-off / to land / to line up / for touch and go / straight-in ILS approach / NDB approach / touch-and-go / low approach
- unable to **comply**
- **confirm** your position / level, squawk
- **contact** ground 118.05 / Alexander Information 125.750 / departure 121.750
- **continue** approach / climb to FL 330 / descent / taxi / present heading
- taxi / departure / land **at (your) own discretion**
- **disregard** transmission / last message
- **expand** roll on / roll-out
- **expect** ATZ in 3 minutes / ILS Y Runway 27 approach / approach time 52 / start-up at 35 / departure 45
- **expedite** climb / descent to FL 80 / turn / taxi
- **hold short** of runway ... / apron Alpha
- **immediate** departure / take-off
- **make** an AFIL / own circuit / (type of approach/departure) / straight-in approach / low approach / low pass
- **maintain** present heading / altitude / runway heading
- **miss** a slot / taxiway ...
- **monitor** ATIS / on frequency ...
- **omit** position reports
- **ready** to start up
- **report** T overhead / abeam of / intersection of / stand position / airborne / inbound / outbound / leaving / reaching ... / passing FL 80 / Airbus on final

---

<sup>3</sup> Vinogradov, Vladimir: Structure and classification of phraseological units. Ministry of Education and science of Ukraine Chernivtsi National University College of Modern European Languages Department of English 2001.



- in sight / outer marker when reaching / speed / runway in sight / heading and level / runway vacated / final / marshaller in sight
- **request** departure information / instructions to land full stop / push back / rolling departure / progressive taxi / flight following / level change / start-up / cross runway ... / vectors / low pass / low approach / touch-and-go / VMC / descent / file flight plan / taxi for local VFR flight / runway 14 / backtrack
  - **resume** own navigation / position reporting
  - **state** your present position / your intentions / altitude / flight level / your endurance
  - **taxi** to holding point runway (27) / with caution / via taxiway ...
  - unknown / slow moving / fast moving / closing / opposite / same direction / overtaking / crossing left to right **traffic**
  - **state** your intentions / your position / fuel / POB (Persons On Board)
  - **traffic** on final / on downwind / on upwind
  - **unable** to expedite.

Phraseological unities (fixed expressions, also called domain-specific lexical chunks) – these are word groups used in a particular context; often they allow no replacement in any of their components. The patterns are relatively stable and fixed. The examples include:

- ready to copy
- next report at (name of reporting point)
- at your own discretion
- according (to) flight plan
- runway vacated
- that is correct (controller's reply when pilot reads back route clearance)
- line up and wait
- line up holding point runway ... and wait
- report when reaching
- behind landing aircraft line up runway ... behind and wait
- hold short of the runway
- traffic in sight
- clear of traffic
- no delay expected
- orbit in present position.

Some phraseological units have word synonyms:

- SAY AGAIN = repeat (in a specific context required)
- I SAY AGAIN = I repeat
- READ BACK = repeat (in an appropriate context)
- HOLD SHORT = stop
- GO AHEAD = speak
- STAND BY = wait

Semi-fixed expressions – they are similar to fixed expressions except they allow replacement in at least one or more of their components chosen from a relatively small group of words whereas fixed expressions prohibit replacement. These are the following patterns:

- EXPECT ... AT (time)
- e.g. expect traffic at 3 o'clock
- expect opposite traffic at 11
- expect approach time at 45
- expect next reporting point at
- EXPECT ... (minutes) DELAY DUE TO ... (reason)
- e.g. expect 10 minutes delay due to 747 taxiing behind
- CONTACT ... (frequency) WHEN AIRBORNE
- TAXI VIA (taxiway ...) TO HOLDING POINT RUNWAY ...
- REPORT (aircraft) ON FINAL IN SIGHT
- REPORT WHEN REACHING (altitude/FL)
- IS FLIGHT LEVEL ... AVAILABLE?
- CAN YOU ACCEPT FLIGHT LEVEL ... ?
- STAND BY FOR ...
- e.g. stand by for start
- ESTIMATE ... AT
- e.g. estimate next reporting point at 35
- FLIGHT LEVEL ... NOT AVAILABLE DUE ...
- e.g. FL 240 not available due traffic
- ... TRAFFIC AT ... O'CLOCK
- e.g. unknown traffic at 11 o'clock
- REPORT WHEN READY FOR ...
- e.g. report when ready for departure.

Phraseological fusions (idioms) - they do not exist in aviation English phraseology to avoid situations of miscommunications, misinterpretations or meaning dilemmas. "Direct statements which avoid idiomatic expressions are easier to understand than indirect statements or colloquialisms or slang"<sup>4</sup>.

Formulas, where it is impossible to find their equivalents among the parts of speech, are used as complete utterances and syntactically shaped like sentences.

A.I. Smirnitsky was the first among Russian scholars who paid attention to sentences that can be treated as complete formulas. They differ from all the combinations so far discussed because they are not equivalent to words in distribution and are semantically analysable. In aviation English the following formulas convey the meanings of whole sentences:

---

<sup>4</sup> International Civil Aviation Organization. Manual of Radiotelephony (Doc 9432). 2007.

- 
- HOW DO YOU READ?
  - I READ YOU (FIVE BY) FIVE
  - I READ YOU FOUR BY FIVE
  - I READ YOU THREE BY FIVE
  - I READ YOU TWO BY FIVE
  - I READ YOU ONE BY FIVE
  - TRAFFIC IN SIGHT-
  - I DON'T HAVE THE TRAFFIC
  - TRAFFIC ON UPWIND
  - TRAFFIC ON DOWNWIND
  - DISTRESS SITUATION OUT
  - DISTRESS SITUATION OVER
  - FLY OVER THE AIRFIELD
  - READY TO COPY CLEARANCE
  - RADIO CHECK
  - DO YOU WANT VECTORS?
  - ARE YOU READY FOR IMMEDIATE DEPARTURE?
  - BE READY FOR IMMEDIATE DEPARTURE
  - RESUME OWN NAVIGATION
  - WORDS TWICE
  - SAY AGAIN
  - SPEAK SLOWER
  - ACKNOWLEDGE LAST TRANSMISSION

Moreover, single words or simple phrases in aviation English phraseology also convey the meaning of the whole utterance:

- 'WILCO' – (abbreviation of 'will comply') 'I understand your message and will comply with it'
- 'ROGER' – 'I have received all of your last transmission' (under no circumstances to be used in reply to a question 'Read back' or a direct answer in the affirmative 'affirm' or negative 'negative')
- 'UNABLE' – 'I cannot comply with your request, instruction or clearance' ('unable' is normally followed by a reason)
- 'IDENT' – 'give identification of your aircraft'
- 'BREAK' – 'I hereby indicate the separation between portions of the message' (used where there is no clear distinction between the text and other portions of the message)
- 'BREAK BREAK' – 'I hereby indicate the separation between messages', transmitted to different aircraft in a very busy environment
- 'CORRECTION' – 'an error has been made in this transmission; the correct version is ...' (uttered by the pilot to the controller) e.g. 'cleared to land runway

- 27, correction runway 25' – we correct only this part of the message which has been wrongly transmitted
- 'OVER' – 'my transmission is ended and I expect a response from you' (not normally used in VFR communications)
  - 'OUT' – 'this exchange of transmissions is ended and I do not expect any response' (normally used to indicate the end of an exchange of transmissions)
  - 'APPROVED' – 'permission for the proposed action granted'
  - 'READ BACK' – 'repeat all, or the specified part, of this message back to me exactly as received'.

Ripley argued that things such as homophony, punctuation, and intonation can greatly impact communications. There are some commonly used homophones, homonyms and synonyms in aviation ATC flight communication. Homographs do not apply directly to radiotelephony (R/T).

Common aviation homophones:

- brake / break
- two / to
- missed / mist
- right / write
- hear / here

In R/T the use of a correct homonym is drawn from the context. Some examples of common aviation homonyms:

- zulu – name of letter Z / time at Greenwich meridian
- contact approach – a type of approach to an airport / command to radio the controller who handles approaches
- roll – a rotation about the longitudinal axis of the aircraft, created by movement of the ailerons / a flight manoeuvre with 360° rotation about the longitudinal axis of the aircraft
- intersection – the point at which two taxiways cross each other / points where radials from VOR beacons cut across each other.

It is important to note that, while the aviation English term cannot convey more than one particular meaning for the purpose of safety, there are different terms and phrases that designate one particular concept. These synonyms do not pose any threat as far as ambiguity of meanings or miscommunication is concerned. These are as follows:

- **circle the airport / circle the runway / go around** – fly around the airport
- **say / verify / confirm** – to check information already given
- **mayday / pan-pan** – signaling emergency
- **ramp / apron** – a paved area near the runway
- **GMT (Greenwich Mean Time) / UTC (Coordinated Universal Time)** – time used in aviation based on the 24-hour clock format

- **make a three sixty turn / orbit** – to make a complete turn
- **traffic pattern / traffic circuit** – the rectangular pattern of routes that an aircraft must keep to when approaching or circling an airport.

In many circumstances the use of prepositions is optional on the part of the pilot / controller, e.g.

- ACCORDING (to) FLIGHT PLAN
- START UP (at) 27 (two seven) - start up 27 minutes after the full hour.

However, there are some instances when the preposition “to” is omitted or is used together with certain words just to avoid confusion, e.g.

- CLIMB 2000 FEET but CLIMB **TO ALTITUDE** 2000 FEET.

Abbreviations have become part of aviation terminology used in the air-ground communication. These abbreviations are normally spoken using the constituent letters, rather than the aviation spelling alphabet. Some are uttered as complete words, and these have been indicated by an asterisk.

- AFIL\* (Air-filed flight plan): ‘I would like to make an AFIL’
- ATIS\* (Automatic Terminal Information Service)
- ATZ (Aerodrome Traffic Zone): ‘out of ATZ, 5miles SE of Rybnik’
- EET (Estimated Elapsed Time): ‘State your EET at Olkusz’
- ETA (Estimated Time of Arrival)
- IFR (Instrument Flight Rules)
- ILS (Instrument Landing System)
- QNH (more like a code) QHN 1002
- RVR (Runway Visual Range)
- VFR (Visual Flight Rules): ‘VFR from Rybnik to Kielce’
- VMC (Visual Meteorological Conditions)
- VOR (Very High Frequency Omni-directional Radio Range)
- UTC (Coordinated Universal Time).

They are incorporated into routine air-ground communication patterns, e.g.:

- make an AFIL,
- state your EET at (point)
- report JED VOR overhead
- request taxi for local VFR
- monitor ATIS on (frequency).

### III. Conclusion

Aviation English possesses plain syntactic patterns and limited lexical features. In the air traffic control, all the phraseology is defined as complete and intelligible

for all those who have acquired the aviation competence. The wording is very dependent on context. The resultant ATC speech is often unintelligible to the outside listener because it is a lexicon of specialized terms, abbreviations and acronyms; even if the words can be made out, they do not make much sense without some knowledge of the air traffic control task. The correct interpretation of this speech relies heavily on the experience and training of pilots and controllers who must be conscious of and avoid common types of linguistic misunderstandings.

### **Bibliography**

- Cabre Maria Teresa: *Terminology: Theory, methods and applications*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co. 2003.
- Duke, G: *Air Traffic Control*. Midland Publishing 2009.
- Federal Aviation Administration. *Regulations and Policies*. Aviation Rulemaking. 1996.
- Gabrielatos, Costas: Central modals in an aviation corpus: Frequency and distribution. *Letras de Hoje* 41(2), 2006.
- International Civil Aviation Organization. *Procedures for Air Navigation* 1996.
- International Civil Aviation Organization. *Manual of Radiotelephony (Doc 9432)*. 2007.
- Ragan, Peter: *Cross-cultural communication in aviation*. Switzerland: Peter Lang 2007.
- Sager, Juan: *English Special Languages. Principles and Practice in Science and Technology*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter 1980.
- Shawcross, Philip: *English for Aircraft Maintenance*. Paris: Berlin 1993.
- Smith, David: *Air Traffic Control. Handbook*. Haynes Publishing 2010.
- Vinogradov, Vladimir: *Structure and classification of phraseological units*. Ministry of Education and science of Ukraine Chernivtsi National University College of Modern European Languages. Department of English 2001.

# **GLOTTODYDAKTYKA**





Renata CZAPLIKOWSKA  
Zespół Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu

## VON WORTSCHATZ UND GRAMMATIK ZU LEXIKO-GRAMMATISCHEN STRUKTUREINHEITEN – DER INTEGRATIVE ANSATZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

### Streszczenie

Rozwijanie kompetencji leksykalnej oraz kompetencji gramatycznej należy w praktyce szkolnego nauczania języków obcych do głównych celów dydaktycznych podporządkowanych nabywaniu kompetencji komunikatywnej. Współczesne badania korpusowe dowodzą jednak, iż tworzone przez użytkownika języka teksty w znacznym stopniu opierają się na repertuarze swoistych zinstytucjonalizowanych i zleksykalizowanych prefabrykatów, nie generowanych przy pomocy reguł, lecz będących złożonymi jednostkami leksykalnymi, sekwencjami słów, które są przechowywane w pamięci i odtwarzane w momencie użycia, a nie poddawane generacji lub analizie przez gramatykę języka. Poniższy artykuł przedstawia zjawisko leksykogramatyki jako przejaw formułczości języka i obszar znajdujący się pomiędzy tradycyjnymi biegunami słownictwa i gramatyki, oraz ukazuje zalety wynikające ze stosowania podejścia leksykogramatycznego w glottodydaktyce.

### Einleitung

Durch Anstöße aus der Pragmalinguistik, der Sprechakttheorie, der Konversations- und Diskursanalyse sowie der Handlungstheorie ist der Fremdsprachenunterricht dem lebendigen Sprachvollzug als einem dynamischen, psycho-sozialen Prozess immer näher gekommen. Es besteht heutzutage auch Einigkeit darüber, dass nicht vorrangig bestimmter Wissensstoff zu vermitteln, sondern bei den Lernern praktisches verwendbares Sprachkönnen zu entwickeln und anzustreben ist.

Doch in der Unterrichtspraxis führt der Weg zur Erreichung der kommunikativen Kompetenz über meist isolierte Vermittlung von Wortschatz und Grammatik, was eine relativ niedrige Effektivität des Wortschatz- und Grammatiklernens zur

Folge hat. Die künstlich aufgerissene Kluft zwischen den isoliert betrachteten sprachlichen Elementen und der ganzheitlichen sprachlichen Kommunikation erweist sich nicht selten als ein lernpsychologisches Hindernis, dem jedoch mit einem integrativen Ansatz bei der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik effektiv vorgebeugt werden kann.

### **Zum Verhältnis von Wortschatz und Grammatik in Unterrichtsmethoden**

Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis in die aktuelle Gegenwart zeigt deutlich ein ständiges Dilemma des Verhältnisses von Formaneignung und Inhaltsorientierung, also Akzentuierung der korrekten grammatischen Form oder des Inhalts einer Äußerung. Das Verhältnis von Form und Inhalt stellt im Fremdsprachenunterricht durch die gesamte Geschichte hindurch ein Problem dar, das man dadurch aufzulösen versuchte, den Schwerpunkt wechselweise auf die eine oder die andere Seite zu legen.

In der Grammatik-Übersetzungs-Methode des 19. Jahrhunderts wurde die Grammatikbeherrschung als Lernziel und Übersetzung als Methode des Unterrichts bezeichnet. Die fundamentale Voraussetzung dieser Methode war, dass jeder Lerner im Stande ist, das zum Fremdsprachenerwerb unerlässliche Wissen zu erwerben<sup>1</sup>. Um dieses Ziel zu erreichen, mussten zuerst die grammatischen Regeln sicher und dauerhaft behalten und dann in Beispielsätzen angewendet werden. Zu diesem Zweck wurden dem Lerner die muttersprachlich erklärten Regeln angegeben<sup>2</sup>. Die Beispielsätze wurden auch in die Muttersprache übersetzt, um die präsentierten Strukturen korrekt zu verstehen. Grammatische Regeln wurden in Form von auswendig zu lernenden Modelldialogen (sog. *patterns*) angegeben. Dieses Pattern-Drill-Verfahren hatte in dieser Methode zum Ziel, durch Imitation und ständige, mechanische Wiederholung eine kompetente Verwendung der Fremdsprache zu erreichen. In der Grammatik-Übersetzungs-Methode stand die Grammatik und die Beherrschung der Regeln des Sprachsystems unanfechtbar im Mittelpunkt des Unterrichts.

Bei der audiolingualen/audiovisuellen Methode wurde das neue Sprachmaterial im alltäglichen Kontext eingeführt. Die vier Fertigkeiten werden nach der in der Natur vorkommenden, folgenden Reihenfolge ausgebildet: Hörverstehen, Sprechen, Lesefertigkeit und dann Schreibfertigkeit. Im Vordergrund stand die Förderung der Sprechfertigkeit. Im Allgemeinen erfolgte Sprachlernen mechanisch nach dem Reiz-Reaktions-Schema durch Imitation, Wiederholung und Memorieren. Weder Grammatik noch Literatur galten mehr als Lernziel, vielmehr das Sprachkönnen, die kor-

---

<sup>1</sup> Roche, Jörg: Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr Francke Attempto 2005. S. 13.

<sup>2</sup> Heyd, Gertrude: Deutsch lernen. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg 1991. S. 25.

rekte Aussprache und korrekte grammatische Strukturen. Grammatik organisierte die Aussagen, in denen sie gleichzeitig versteckt war. Aus diesem Grund musste der Lerner keine grammatischen Regeln bilden und dazu keine Metasprache verwenden. Allerdings kam auch hier (so wie bei der Grammatik-Übersetzungs-Methode) die klassische Grammatikprogression vor. Der Weg zur Beherrschung der pädagogischen Grammatik war ein deduktives Verfahren<sup>3</sup>. Die Grammatikregeln wurden durch Analogie statt Analyse gelernt, d.h., der Lerner bildete neue Sätze analog zu einem Muster. Die neuen Regeln wurden durch authentische Dialoge eingeführt, die der Lerner erstens ohne Verstehen der neu eingeführten Grammatikregeln wiederholt und memoriert. Das Vokabular spielt keine große Rolle bis die Lerner alle häufigen Strukturen gelernt haben.

Die kommunikative Methode, die Mitte der 70er Jahre entstand, setzt als Lernzweck und Lernziel die Förderung kommunikativer Kompetenz. Die Methode geht dabei von der Annahme aus, dass die ganzheitliche Grammatikbeherrschung überflüssig ist. Um die diversen kommunikativen Situationen sprachlich bewältigen zu können, muss man mit der Sprache kreativ umgehen. Die Grammatik wird ohne direkte Regeln und im kommunikativen Kontext präsentiert, aus dem nicht nur die Struktur selbst, sondern auch ihre Funktion und Bedeutung erkennbar ist. Die Methode bevorzugt kommunikative Kompetenz gegenüber grammatikalischer Genauigkeit und strebt einen breiten Kommunikationswortschatz an. Der Grammatik wird im Unterricht eine dienende Funktion zugewiesen, was praktisch zur Folge hat, dass die grammatische Kompetenz zugunsten der Kommunikationsfähigkeit zu stark unterschätzt wird. Die recht große Fehlertoleranz verursacht jedoch, dass sich bei den Lernern fehlerhafte sprachliche Formen als korrekt einschleifen und zu der sog. Fossilisierung von Fehlern führen.

Wie aus diesem kurzen Überblick ersichtlich, pendelte die Akzentuierung der beiden Bereiche Wortschatz und Grammatik kontinuierlich im Laufe der Zeit zwischen Form und Inhaltsakzentuierung hin und her. Es gab jedoch recht früh Meinungen, die auf die enge Beziehung und gegenseitige Abhängigkeit von Wortschatz und Grammatik hingewiesen haben. Bereits für Wilhelm von Humboldt war die Einheit von Form und Gedanke konstitutiv. In einer seiner Schriften heißt es:

Sie [die Sprache] steht ganz eigentlich einem unendlichen und wahrhaft gränzenlosen Gebiete, dem Inbegriff alles Denkbaren gegenüber. Sie muss daher von endlichen Mitteln einen unendlichen Gebrauch machen, und vermag dies durch die Identität der Gedanken und Spracheerzeugenden Kraft<sup>4</sup>.

Sprache lernen heißt für Humboldt, ihre Regelhaftigkeit, die Wiederkehr der gleichen Struktur zu erkennen, um so von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch zu

---

<sup>3</sup> Neuner, Gerhard: Randbemerkungen zum Wandel der Bedeutung der Grammatik in den Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In: Fremdsprachen lernen mit Medien (1986). S. 216–225. S. 220f.

<sup>4</sup> Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner und K. Giel, Bd. III: Schriften zur Sprachphilosophie. Stuttgart 1963. S. 477.

machen. Deshalb verstößt für ihn die Trennung von Grammatik und Wortschatz gegen die Idee von der Einheit der Sprache, in der die Wörter die Begriffe der Gegenstände bezeichnen, während die Grammatik die Beziehungen zwischen ihnen benennt und in gewisser Weise ein Abbild des logischen Denkens darstellt. Damit erkennt er in der Sprache eine in sich geschlossene Einheit, die nur als Geschlossenheit ergebnisreich wirken kann. Die Grammatik als ein Regelsystem innerhalb der jeweiligen Sprache realisiert sich erst über den Wortschatz, der den Inhalt der Aussage benennt, wogegen Grammatik ihre Struktur bildet.

Auch Wilhelm Viëtor, einer der bekanntesten Akteure der neusprachlichen Reformbewegung gegen Ende des 19. Jahrhunderts, sprach sich in seiner bekannten Streitschrift „Der Fremdsprachenunterricht muss umkehren!“ vor allem gegen den Interesse und Geist tötenden Inhalt der Unterrichtstexte, die man nur „als eine Art fortlaufender Bestätigung der Grammatik und ihrer Regeln“<sup>5</sup> betrachtet. Die vorgegebene und auswendig zu lernende Regel wie auch Einprägen einzelner Wörter und Wortformen stellen für ihn einen groben Verstoß gegen die Erkenntnisse der Psychologie und der Pädagogik dar. Stattdessen empfiehlt der Autor „den Weg des Beobachtens und Nachahmens zuverlässiger Muster“<sup>6</sup> und verweist auf den reichen Schatz von Denk- und Ausdrucksformen in der Sprache. Diese Formen, die sich der Lerner durch die Lektüre aneignet, sollen ihn dazu befähigen, sich ohne den Umweg über die Muttersprache in der Fremdsprache auszudrücken.

Ein ähnlicher Gedanke, der auf Vorkommen zuverlässiger Muster, vertrauter Sprachstücke in der Sprache verweist, ist auch in den Schriften von Harold Palmer, dem bekannten englischen Sprachwissenschaftler, Phonetiker und Pionier im Bereich der englischen Sprache zu finden. Beim Sprachlernen nach dem generativen Prinzip besteht laut Palmer die Aufgabe des Lerners darin, sich die in der Sprache vorkommenden Muster und vorgefertigten Sprachstücke (bei Palmer als *Ergons* bezeichnet) als eine Art Datenbasis anzueignen, mittels deren eine unbegrenzte Zahl von Sätzen erzeugt werden kann: „The learners’ task is to acquire these ergons or primary matter as a database which will then serve them to generate many more analogous sentences – secondary matter“<sup>7</sup>. Da die Zahl der möglichen Sätze unbegrenzt ist, muss der Lerner auch Einsicht in die Mechanismen der Sprache, also in das grammatische System gewinnen, wodurch im Spracherwerb eine natürliche Verbindung zwischen der Grammatik und dem Wortschatz geschaffen wird.

Neben den bereits genannten greifen auch andere Sprachwissenschaftler der Gegenwart wie Michael Lewis<sup>8</sup> oder John Sinclair<sup>9</sup> diesen Gedanken auf und stre-

---

<sup>5</sup> Viëtor, Wilhelm: Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem, Heilbronn: Gebr. Henninger 1982. S. 135.

<sup>6</sup> Ebenda, S. 147.

<sup>7</sup> Zitiert nach Butzkamm, Wolfgang; Caldwell, John: The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching. Tübingen: Narr Verlag 2009. S. 121.

<sup>8</sup> Lewis, Michael: The Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications 1993.

<sup>9</sup> Sinclair, John: Corpus Concordance Collocation Oxford: Oxford University Press 1991.

ben danach, die Trennung der Lexik von der Grammatik im Fremdsprachenunterricht zu überwinden.

## **Lexiko-Grammatik als integrativer Ansatz für den Fremdsprachenunterricht**

Bereits im frühen Spracherwerb stehen Wortschatz und Grammatik in einem engen Zusammenhang: Der Wortschatzerwerb geht dabei dem Grammatikerwerb zeitlich voran und es ist ein gewisser Wortschatz unbedingt erforderlich, bevor der Grammatikerwerb an Fahrt gewinnt. Grammatikerwerb wird also von der Größe des Wortschatzes beeinflusst und beginnt erst ab einer Wortschatzgröße von 200–300 Wörtern. Das Kind speichert in frühen Stadien des Spracherwerbs über die rechtshemisphärischen Mechanismen der sozialen Kognition Äußerungen (Wörter und Wendungen) als nicht analysierte prosodische Muster ab. Wenn das Material in seinem rezeptiven Lexikon schließlich eine bestimmte Masse erreicht, wird das linguistische, linkshemisphärische Strukturanalyse-System aktiviert. Diese gespeicherten Formen werden in ihre Bestandteile dekomponiert, was die Entdeckung von Regelmäßigkeiten erleichtert und in der Folge die Ausbildung von Phonologie, Morphologie und Syntax ermöglicht. Die grammatischen Fähigkeiten entwickeln sich also eindeutig in linearer Abhängigkeit zur Wortschatzgröße. Diese Beziehung zwischen Wortschatz und Grammatik wird im Allgemeinen mit dem Effekt der *kritischen Masse* bezeichnet<sup>10</sup>.

Auch das schon früher erwähnte generative Prinzip gilt als wichtiger Faktor des frühen Spracherwerbs. So wie das Kleinkind versteht auch der Lerner einen Satz nicht nur als fertigen Satz, sondern gleichzeitig als „Satzmuster, um nach seinem Bilde neue eigene Sätze zu formen, eine Art syntaktische Keimzelle, aus der weitere gleichartige Sätze entstehen“<sup>11</sup>. Daten aus empirischen Untersuchungen des Erstspracherwerbs und des frühen sowie des natürlichen Zweitspracherwerbs lassen darauf schließen, dass der normale Sprechfluss des kompetenten Sprechers ohne den Rückgriff auf vorgefertigte lexiko-grammatische Formgebilde kaum erklärbar wäre, was auch die folgenden Worte von Lewis bestätigen: „Instead of words, we consciously try to think of collocations, and to present these in expressions. Rather than trying to break things into ever smaller pieces, there is a conscious effort to see things in larger, more holistic, ways“<sup>12</sup>. Die durch eine quasi automatische Abrufbarkeit von fertigen lexiko-grammatischen Einheiten gegebene Erleichterung bei der muttersprachlichen Sprachproduktion gilt es auch für den Fremdsprachenun-

<sup>10</sup> Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch. Weinheim; Basel: Beltz 2006.

<sup>11</sup> Butzkamm, Wolfgang: Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 2004. S. 172.

<sup>12</sup> Lewis, Michael: Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice. Hove: Language Teaching Publications. 1997. S. 204.

terricht nutzbar zu machen. Es ist offensichtlich, dass häufig vorkommende Mehr-Wort-Gebilde mit bestimmten grammatischen Markierungen in einer bestimmten Anordnung schneller korrekt produziert werden, wenn sie als solche gelernt werden.

Aus Forschungen zur kognitiven Sprachverarbeitung und aus der elektronischen Lexikonforschung zeichnet sich ein integrativer Lösungsansatz für die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz. Den Ausgangspunkt dieses Ansatzes bildet das Phänomen der *formulaic language*, das in der Tradition der Linguistik nicht neu ist und allgemein unter dem Begriff der Idiomatizität, der Phraseologie oder auch der Kollokation bereits diskutiert wurde.

Im lexiko-grammatischen Ansatz ist dieses Phänomen jedoch keine Randscheinung der Sprache, sondern rückt als ihr konstitutives Merkmal ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Das grundlegende Prinzip des integrativen lexiko-grammatischen Ansatzes formuliert Krista Segermann folgendermaßen: „Wortschatz und Grammatik werden nicht als getrennte Systeme gelernt, sondern in größeren (d.h. über das Einzelwort hinausgehende) lexiko-grammatischen Einheiten integriert, die als Bausteine oder als Strukturmuster für die Versprachlichung weiterer Inhaltskonzepte dienen“<sup>13</sup>.

Der Begriff der größeren, über das Einzelwort hinausgehenden lexiko-grammatischen Einheiten (auch bezeichnet als *fixed expressions*, *prefabricated routines*, *ready-made formulas*, *stereotyped units*) umfasst viel mehr als Idiome, Phraseologismen, Kollokationen oder verschiedene Redensarten, Gemeinplätze oder Redefloskeln als automatisch abrufbare Spracheinheiten, die nicht oder kaum variierbar sind und die bestimmten soziolinguistischen Gebrauchsbedingungen unterliegen, da sie meist in ritualisierten oder halb-ritualisierten Situationen vorkommen<sup>14</sup>. Lexiko-grammatische Einheit umfasst auch alle Wortfolgen, die semantisch in ihren Einzelelementen durchschaubar, lexikalisch und morphologisch variierbar und syntaktisch regelmäßig sind, wodurch ihre Anzahl buchstäblich ins Uferlose wächst. Lewis<sup>15</sup> teilt lexiko-grammatische Einheiten in mehrere Gruppen:

- Wörter (*Auto, lesen*),
- Wortgruppen (Polywörter), die Funktion eines einzelnen Wortes haben (*nach Hause, mit Interesse*),
- Kollokationen oder Wortpartnerschaften in Form von typischen Verbindungen von Adjektiv und Nomen (*ranzige Butter*), Verbverbindungen von Adverb oder Adjektiv (*durchaus richtig, absolut überzeugend*), Verbindungen von Verb und Nomen (*Notizen anfertigen, Aufgaben erledigen*),

<sup>13</sup> Segermann, Krista: Das Jenaer Reformkonzept „Innovativer Französischunterricht“. In: Fünf Jahre Zentrum für Didaktik (2006). S. 113–122. S. 115.

<sup>14</sup> z.B. Redemittel zum Ausdruck von Gruß, Dank, Kompliment usw. oder mit einer bestimmten Diskursfunktion wie bei der Gesprächs- und Argumentationssteuerung (*Was ich noch sagen wollte... Ja, aber man muss auch berücksichtigen, dass ...*“).

<sup>15</sup> Lewis, M.: Implementing the Lexical Approach. 1997.

— Institutionalisierte Äußerungen, als Mehrwortverbindungen und Vorlagen, die Satzbildung und Textproduktion unterstützen (*Das Problem besteht darin...; In dieser Arbeit erforschen wir...; erstens... zweitens...*).

Lexiko-grammatische Struktureinheiten bestehen in der Regel aus mehreren Lexemen mit grammatischen Markierungen in einer bestimmten syntaktischen Anordnung. Wortschatz und Grammatik begegnen den Lernenden also nicht in abstrahierter Form als Teil einer systematischen lexikographischen oder grammatischen Systembeschreibung, sondern in ihrer konkreten Verwendung als Mittel der Versprachlichung von Redeintentionen in ihrer Objektivität (Wortschatz) und ihren gegenseitigen Relationen (Grammatik).

Neben dem holistischen Abrufen fixierter, vorgefertigter Einheiten aus dem Gedächtnis im Sinne eines idiomatisch richtigen Sprachgebrauchs gibt es auch ein auf Sprachwissen beruhendes, kreatives Generieren von Sprache. Damit stellt die lexiko-grammatische Lerneinheit nicht eine auswendig zu lernende feste Form dar, sondern birgt ein höchst kreatives und damit produktives Potential in sich. Sie repräsentiert nämlich ein bestimmtes formales Schema, das kategorial und semantisch variierbar ist. Durch Veränderung von Person, Numerus, Genus und Tempus sowie durch die Variation der Lexeme kann der Lerner eine schier unendliche Anzahl von Redeabsichten versprachlichen. Die Aneignung vom Wortschatz in größeren Einheiten trägt also auch gleichzeitig zur Förderung grammatischer Kompetenz. Diese Funktion besteht laut Segermann darin, „dem Lernenden die Aneignung der Formenvielfalt der Sprache zu ermöglichen, ohne dass – wie sonst üblich – die grammatischen Phänomene eins nach dem anderen systematisch behandelt werden“<sup>16</sup>.

Lexiko-grammatische Einheiten fungieren als funktionale Bausteine für größere Einheiten auf der Satz- und Textebene. Dadurch, dass sowohl aus den konkreten Bausteinen als auch aus ihren konkreten Kombinationen zu spezifischen Satzstrukturen Schemata oder Muster abstrahiert und als solche gespeichert werden, fungieren sie als endliche Mittel für die Produktion von noch nicht gehörten Äußerungen. Dieser Konstruktionsprozess erfolgt jedoch oft nicht in der Form, dass Regeln abgerufen werden, sondern dass auf – wiederum fertige – morpho-syntaktische Strukturmodelle sozusagen als Modellvorlagen zurückgegriffen wird, die entsprechend den inhaltlichen Anforderungen abgewandelt werden.

Eine lexiko-grammatische Lerneinheit sollte jedoch die Grenze von 10 bis 15 Silben nicht überschreiten<sup>17</sup>. Diese Regel ist eng mit dem Leistungsvermögen des Arbeitsgedächtnisses also mit der Gedächtnisspanne von 1,5 Sekunden verbunden.

Die Verfechter des lexiko-grammatischen Ansatzes verweisen auf mehrere Vorzüge dieser Vorgehensweise für den Fremdsprachenunterricht:

<sup>16</sup> Segermann, Krista: Fremdsprachliches Lernen als Verknüpfung von Sinnkonzepten mit lexikogrammatikalen Formgebilden. In: Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht, hrsg. von F.-J. Meißner, M. Reinfried, Tübingen: Narr 2001. 93–104. S. 95.

<sup>17</sup> Kleinschroth, Robert: Sprachen lernen – Der Schlüssel zur richtigen Technik. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2000. S. 53.

- Zum Einen erlaubt dieser Ansatz einen wesentlich leichteren Abruf von ganzen lexiko-grammatischen Struktureinheiten aus dem Langzeitgedächtnis als das bei Einzelwörtern der Fall ist. Zum Anderen wird auch durch kontextuelle Vermittlung des Wortschatzes das Verstehen von Texten erleichtert, in denen auch solche Struktureinheiten vorkommen.
- Die Lerner fühlen sich durch die Fülle der zu lernenden Einzelwörter nicht überfordert. Wenn sie sich einen stetig wachsenden Vorrat an Bausteinen zur Versprachlichung ihrer grundlegenden Absichten und Intentionen anlegen, erreichen sie schneller die Stufe elementarer kommunikativer Kompetenz.
- Es findet auch keine Überforderung der Lerner durch Regelüberflutung statt, da diese zum Teil implizit in lexiko-grammatischen Struktureinheiten vermittelt werden.
- Das Phänomen der sprachlichen Polysemie, d.h., dass in einer lebendigen Sprache einer Form oft mehrere Bedeutungen zukommen, stellt im Unterricht ein didaktisches Problem dar, das mit dem lexiko-grammatischen Ansatz effektiv behoben werden kann, denn er macht den Lernern die absolute Kontextabhängigkeit jedweder sprachlichen Form deutlich.
- Einen weiteren Vorteil des integrierten Ansatzes bildet die Tatsache, dass in Sätzen, die als Ganzes gelernt werden (z.B. *Ich gehe in die Disco, Ich war in der Disco*) Fehler weitgehend vermieden werden können. Struktureinheiten wie diese bilden für die Lerner auch eine bessere Gedächtnisstütze als die entsprechende, oft zu abstrakt und unverständlich formulierte grammatische Regel.
- Auch wenn eine Erklärung der grammatischen Struktur erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgt, so haben die Lerner bereits wichtige Beispielsätze verinnerlicht, auf die sie zu gegebener Zeit als Modell zurückgreifen können, was ebenfalls fürs Verstehen der jeweiligen Struktur förderlich ist.
- Durch das Einprägen und Produktion von ganzen lexiko-grammatischen Struktureinheiten verbessern sich bei den Lernern fortwährend die Sprechgeschwindigkeit und -genauigkeit.

## **Didaktische Empfehlungen**

Der integrative Ansatz im Fremdsprachenunterricht widerspricht in keiner Weise den Grundsätzen kommunikativer Didaktik. Vielmehr bildet er ihre weitere Entwicklung. Der Unterricht muss also nicht neu konzipiert, sondern lediglich leicht modifiziert werden, wobei folgende Empfehlungen zu berücksichtigen wären:

- Die Lerner sollten darin trainiert werden, die notwendigen lexiko-grammatischen Einheiten so weit wie möglich selbst herauszufinden.
- Die Lerner sollen auch das Variieren und Kombinieren von Bausteinen und Übertragung von Strukturmustern auf andere Kontexte üben.



- Die Einheit der Sprache sollte sich auch in der Form der Darstellung und schriftlicher Fixierung lexiko-grammatischer Einheiten (in Notizen, Vokabelheften etc.) widerspiegeln. Die zweisprachigen Entsprechungen, die immer noch in Lehrwerken wie in Lektüreheftchen und in zweisprachigen Wörterbüchern recht oft zu finden sind, stellen in dieser Hinsicht keine Hilfe dar. Vielmehr sollen die Lerner konsequent ihre Eintragungen mit typischen idiomatischen Verwendungen und anderen Konnotationen versehen.
- Von Anfang an sollen Vokabeln in Kontexte eingebettet und so präsentiert werden, denn diese Vokabeln sind sehr viel leichter verankerbar gegenüber einzelnen Wörtern.
- Lexiko-grammatische Struktureinheiten müssen intensiv geübt werden und zwar so, dass sie direkt aus dem Gedächtnis abrufbar sind, dass also mit ihnen direkt sprachlich gehandelt werden kann.
- Die entsprechenden Übungen sollen dabei inhaltsbezogen sein, d.h. dass die Kommunikation zu einem Ergebnis führen soll, zu einer neuen Information. Die Aktivitäten der Lerner in den Übungen sollen einer vorstellbaren, realen Situation entsprechen.
- Der lexiko-grammatische Ansatz sollte auch den Lernern als eine effektive Lernstrategie zum selbständigen Weiterlernen empfohlen werden.

## **Abschluss**

Der Wortschatzerwerb gilt als eines der zentralen Lernprobleme im Fremdsprachenunterricht. Doch dem Prozess des Wortschatzlernens haftet der Ruf einer besonders mühsamen, langweiligen und mit nur mäßigem Erfolg beschiedenen Tätigkeit an, die mit Monotonie und hoher Vergessensquote assoziiert wird. Ähnlich verhält es sich mit der Grammatik, die von den Lernern als wenig nützlich und zu abstrakt aufgefasst wird.

Das Lernen von Wörtern ist aber kein Selbstzweck – genauso wenig wie das Lernen der Grammatik. Beides soll doch dazu dienen, dass die Lerner sich in der Fremdsprache mündlich wie schriftlich ausdrücken können. Diesem Lernziel der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit nähert man sich erst dann, wenn der Lerner die gelernten Wörter in der Kommunikation richtig verwenden kann. Wogegen die immer noch übliche weitgehend getrennte Vorgehensweise bei der Vermittlung von Wortschatz und Grammatik die Entwicklung der angestrebten kommunikativen Kompetenz nicht oder nur im geringen Maße begünstigt.

Die Gebrauchsbedingungen von Wörtern in der Kommunikation sind viel zu kompliziert, als dass sie dem Lerner am einzelnen Wort beigebracht werden könnten. Anstatt also Wörter in ihrer sozusagen abstrakten Lexikon-Bedeutung lernen zu lassen, sollten sie dem Lerner in ihrem natürlichen Kontext als Lerneinheit be-

wusst gemacht und als fertiger Baustein für die Versprachlichung eigener Redeintentionen zur Verfügung gestellt werden.

Der Kern des lexiko-grammatischen Ansatzes, der darin besteht, vor allem mit Verbindungen aus mehreren Wörtern zu arbeiten, ohne diese zunächst tiefer zu analysieren, bildet für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht eine gute Chance und Alternative, den Graben zwischen Wortschatz und Grammatik zuzuschütten und sich den sprachlichen Elementen unmittelbar in der Kommunikation zuzuwenden. Die Trennung der Sprache in Wörter und Grammatik wird dadurch erfolgreich aufgehoben und die Grammatik wo immer möglich ohne Regeln, sondern durch verschiedene Mehrwortfügungen mit bestimmter semantischer Bedeutung beherrscht.

Katarzyna ROKOSZEWSKA  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## IMPLEMENTING STORY-BASED METHODOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO YOUNG LEARNERS

### Streszczenie

W nauczaniu uczniów młodszych języków obcych stosowane są takie metody i podejścia jak metoda audiolingwalna, metoda reagowania całym ciałem, podejście komunikacyjne, podejście oparte na wykonywaniu zadań językowych, podejście narracyjne i podejście integrujące naukę języka obcego z treściami nauczania na etapie wczesnoszkolnym. Celem niniejszego artykułu jest scharakteryzowanie jednego z tych podejść, a mianowicie podejścia narracyjnego, które zostało wprowadzone do nauki języków obcych stosunkowo niedawno i pomimo wielu zalet nie jest powszechnie stosowane. Niniejszy artykuł przedstawia zarówno aspekty teoretyczne jak i praktyczne związane z podejściem narracyjnym, uwzględniając takie zagadnienia jak rola tekstów narracyjnych w rozwoju językowym, kognitywnym, emocjonalnym i społecznym dziecka, przydatność opowiadań w nauczaniu języków obcych dzieci, struktura i język tekstów narracyjnych, rodzaje tekstów narracyjnych i kryteria ich doboru oraz zastosowanie podejścia narracyjnego w praktyce z uwzględnieniem faz lekcji i odpowiednich zadań językowych.

### 1. Reasons for using stories

Stories play a very important role in terms of children's linguistic, cognitive, emotional and social development. The role of stories in children's linguistic and cognitive development may be explained in terms of the socio-cultural theory. According to this theory, language is acquired in interaction with significant others, which has a profound influence on the development of cognition. More specifically, it is acquired by means of Language Acquisition Device (LAD) which is in-born and Language Acquisition Support System (LASS) which is provided by other language users. This social support is referred to as Vygotsky's<sup>1</sup> zone of proximal

---

<sup>1</sup> Vygotsky, Lev: *Thought and Language*. New York: Wiley 1962.

development (ZPD) or Bruner's<sup>2</sup> scaffolding. The former stands for the distance between the most difficult task the child can do alone and the most difficult task the child can do with help, whereas the latter for the way adults talk to children to mediate the world for them and to assist them in solving problems. According to Bruner<sup>3</sup>, reading stories to children is scaffolded in such a way that language use is predictable but a space for growth is created as the child is encouraged to participate at more and more difficult levels. In other words, the child works with a skilful adult within the zone of proximal development. Formats and routines, which combine the security of routines with the excitement of novelty, enable scaffolding and effective learning.

Narrative is an example of extended talk which poses children with higher linguistic and cognitive demands than conversational talk<sup>4</sup>. Cameron<sup>5</sup> points out that narrative is present in children's early social experiences and that the language of the narrative is developed quite early in the first language, with sentence grammar and discourse grammar being probably interdependent. Iluk<sup>6</sup> presents an example of an 8-year-old boy who can tell his own story which has all characteristic elements of narrative but he also points out that children's narrative skills depend on their level of communicative competence and general intellectual development. After Kubanek-German and Hellwig, he emphasises the fact that telling stories is a common form of communication among children who willingly talk about their experiences and adventures.

In terms of cognitive development, it is important to point out that the narrative is the basic form of information organization in memory in early childhood (3 to 6 years)<sup>7</sup>. At this stage, children's memory develops and is not deliberate, i.e. children cannot commit facts to memory but remember the events which impressed them. The narrative form of mental organization results from chronological coding and feeds autobiographical or episodic memory. Coding of events in memory by the child is better when these events are verbally labelled, which means that remembering is facilitated by social interactions. Summarizing events, making stories and sharing memories with others are verbal memory strategies developed in middle childhood (6 to 12 years) together with the development of speech<sup>8</sup>. Such strategies show intentional learning ability. Furthermore, the way of narrating the story is congruent with the way children's mind works<sup>9</sup>. Children's mental processes

---

<sup>2</sup> Bruner, Jerome: *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press 1983.

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Brown, Gillian and George Yule: *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press 1983.

<sup>5</sup> Cameron, Lynne: *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP 2003. Pp. 36–71.

<sup>6</sup> Iluk, Jan: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome 2002. Pp. 103–123.

<sup>7</sup> Dakowska, Maria: *Teaching English as a Foreign Language*. Warszawa: PWN 2005. Pp. 157–178.

<sup>8</sup> Jagodzińska, Maria. *Rozwój Pamięci w Dzieciństwie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003.

<sup>9</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

are based on stories and episodes before abstract thinking is developed. Narrative thinking and texts of stories enable children to understand their own experiences, the surrounding world and the rules of co-existing in the society. Children learn that knowledge about events is organized in the form of hierarchical episodic schemes which enable one to foresee, understand and evaluate events.

Stories develop children's imagination and creativity, and help them to connect their imaginative world and the real world. Iluk<sup>10</sup> points out that imagination is the source of cognitive processes and cannot be separated from them. Noticing, memories, feelings and creativity come together in imagination. What is more, imagination is present in all aspects of one's life, including education and learning foreign languages. Children's imagination is aroused by central conflicts in a story, e.g. good-evil, fear-courage, justice-injustice, life-death. Their creativity is developed when they make their own stories on the basis of stories they listen to or read<sup>11</sup>.

According to Egan<sup>12</sup>, stories constitute a very important sense-making tool, i.e. they are a source of children's general knowledge about the world. Linking fantasy with the real world and addressing universal issues, stories help children to understand their everyday life. Iluk<sup>13</sup> explains that fantasy world is more interesting for children than the real world. This is connected with the impression stories make by means of their artistic composition which involves the indefinite description of characters, dramatic situations, different perspective of the narrator and listeners, the dynamics of events, cause-effect relationships, supernatural elements influencing the characters and the plot positively or negatively, and a happy ending. Thus, it is better to depict people's problems in the form of a fairy tale because of its powerful influence on children.

In terms of social and emotional development, stories have certain pedagogical and educational values. Iluk<sup>14</sup> points out that learning how to talk about oneself and one's experiences, the child acquires the awareness of oneself as a person. The content and morals of stories are useful in bringing up children as they show that struggling with difficulties is unavoidable, determination and independence are important virtues, and that being on one's own one can count on others' help thanks to which one may become more self-confident. Stories also help children to come to terms with their own feelings<sup>15</sup>. They enable children to identify themselves with the characters, which fosters imitation, co-operation and reflection<sup>16</sup>.

---

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Brewster, Jean, Gail Ellis and Dennis Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Pearson Education 2002. Pp. 186–202.

<sup>12</sup> Egan, Kieran: *Teaching as Storytelling*. London: Routledge and Kegan 1988.

<sup>13</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Scott, Wendy and Lisbeth Ytreberg: *Teaching English to Children*. London: Longman 1990. Pp. 21–31.

<sup>16</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

In general, telling stories and listening to them in the early childhood has a positive influence on children's intellectual development and success at school. Thanks to the fact that stories develop children's language, imagination and thinking skills, listening to them has a therapeutic effect<sup>17</sup>.

According to Brewster et al.<sup>18</sup>, stories serve as an ideal introduction to a foreign language because they present it in a familiar context, i.e. children enjoy stories in their mother tongue and are familiar with conventions of the narrative. Using stories at length provides authentic acquisition-rich input thanks to which the processes of text comprehension and language learning may take place like in the natural context<sup>19</sup>. This is not possible with the use of course-book texts which provide acquisition-poor context. Such texts are often limited to every-day life situations and written to present certain lexical and grammatical items. Listening to or reading stories, children have contact with rich language in its artistic and metaphorical dimension used to describe a variety of topics. In other words, they do not have contact only with artificially filtered language sample consisting of basic grammatical structures and vocabulary.

Using stories offers optimal conditions for the development of receptive skills, especially global understanding, and for indirect acquisition of accurate pronunciation, intonation and rhythm as well as numerous words, phrases and structures<sup>20</sup>. In addition, children acquire nonverbal means signalling understanding or non-understanding, forms expressing feelings and opinions, and ways of solving problems<sup>21</sup>. They also develop the ability to describe people, places and events, and the ability to divide longer stories to episodes and to present them chronologically. Stories also help to develop such learning strategies as predicting, guessing meaning and hypothesizing<sup>22</sup>.

Vale and Feunteun<sup>23</sup> pay attention to the significance of constructive and creative comprehension involved in storytelling. They point out that children start to develop their identity as readers from the age of three or four and that this development should be supported by parents and teachers who should also show children that they value them as readers. Four processes are involved in terms of comprehension and response while children read or listen to a story, namely picturing and imagining, i.e. making a mental picture of what is being read or listened to, predicting and recalling, i.e. predicting what is going to happen next and linking previous events to current events, identification and personalizing, i.e. identifying oneself

---

<sup>17</sup> Bettelheim, Bruno. *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Knopf 1977.

<sup>18</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>19</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>20</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>21</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>22</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>23</sup> Vale David and Anne Feunteun: *Teaching Children English*. Cambridge: CUP 1995. Pp. 81–90.

with the characters and situations in the story according to one's own experiences, and making value judgements, i.e. relating one's own values to the values presented in the story. The results of these four processes are different for different children who, encouraged to express their ideas, develop creative partnership between themselves and the story.

Furthermore, stories in a foreign language lesson are motivating, develop positive attitudes, and create a desire to continue learning. Stories foster motivation and concentration. Studies reported by Iluk<sup>24</sup> show that children are fully involved in activities related to storytelling. They are willing to talk about the events from the story, anticipate the next adventures, display greater effort, persistence and spontaneity. A story-based lesson is characterized with a nice and relaxed atmosphere and lack of inhibition which is often caused by the lack of confidence or the fear of making mistakes. In a conventional lesson, the level of interest, concentration and motivation quickly decreases, the atmosphere is more tense, and the teacher has to often discipline learners, which is tiring for both parties. It is generally known that discipline problems increase when learners' attention, concentration and interest decrease. Stories provide children with joy and entertainment. They evoke strong feelings, like tension, anticipation, joy, disappointment, relief, which children do not experience while reading a text from a course-book. Children lose interest in learning a foreign language if texts in this language do not fulfil their natural emotional needs, including the need to play, act and fantasize<sup>25</sup>. Moreover, stories lead to positive outcomes, e.g. games, competitions, drama, projects, book making etc. In addition, they provide useful information about other countries, people and cultures, which influences children's attitudes towards them. They create an opportunity to share experiences and opinions.

Storytelling is a holistic-approach to language learning. Eye-contact, changing voice pitch and loudness, miming and gestures, movement and actions especially during drama, emotional involvement enable the coding of the language in both hemispheres, especially in the right one which is poorly addressed in conventional lessons<sup>26</sup>. But if the teacher just reads the story and asks a few comprehension questions, interaction is restricted and does not contribute to language processing and acquisition. Stories also address different learning styles and types of intelligence.

Having discussed numerous reasons for using stories in a foreign language lessons, it is also important to present some criticism. According to Illuk<sup>27</sup>, behaviourist principles of language learning and teaching, which involve careful selection and gradation of teaching material and intensive mechanical repetition and which are

---

<sup>24</sup> Iluk, J.: Jak uczyć małe dzieci języków obcych? Pp. 103–123.

<sup>25</sup> Stasiak, H. Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego. W: Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka. Warszawa: Graf-Punkt 2000. Pp. 402–427.

<sup>26</sup> Iluk, J.: Jak uczyć małe dzieci języków obcych? Pp. 103–123.

<sup>27</sup> Ibid.

present in many syllabuses for young learners, do not leave much room for the use of stories. The use of stories is criticised with respect to several factors. Firstly, many stories consist of a monologue, which is not useful from the point of view of communicative language teaching based on a dialogue. According to Iluk<sup>28</sup>, this argument is false since storytelling is in fact an interactive process in which the narrator and the listener have distinct roles. Secondly, it is claimed that in stories it is difficult to find many speech acts characteristic for every-day life communication. Thirdly, texts are too long and include too many items which are not only new but also literary and of low frequency. Fourthly, stories do not include current information about L2 countries. Finally, a focus on such educational aims as developing abstract thinking, formal analysis, making conclusion etc., makes narrative skills less important. However, since stories are congruent with children's communicative, intellectual and emotional needs, they should occupy a more suitable position in foreign language teaching syllabuses.

## 2. The discourse organization of stories

Cameron<sup>29</sup> points out that the structure of stories reflects the fact that story telling is an oral activity and that stories are designed to be listened to and participated in. Stories as a literary genre have certain prototypical features which emerged as fairy tales spread from one language and its culture to the other. These prototypical features include a formulaic opening, e.g. 'Once upon a time...', the introduction of characters, the description of the setting, the introduction of a problem, a series of events in a temporal sequence which lead to the resolution of the problem, a formulaic closing, e.g. 'They all lived happily ever after', and an explicit or implicit moral<sup>30</sup>. The main organizing features of stories are a temporal sequence of events and thematic structure. Events in a story take place at different points in time and a central theme changes throughout the story. The thematic structure of a story refers to the resolution of a problem<sup>31</sup>. If a narrative does not have a different thematic structure than time passing, it is not a story but a kind of commentary. Furthermore, a good plot is characterised by knowledge gap between story characters and audience, predictability and a surprising event or change. Humorous elements make the plot even more engaging. The knowledge gap exists when the story is told in such a way that the reader knows more than the main character. This creates a sense of suspense which motivates listeners to find out how the story will develop. Predictability built into the narrative creates the impression that one event inevitably leads to the next one. This predictability and inevitability of events is in-

---

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>30</sup> Propp, Vladimir: *Morphology of the Folk Tale*. Austin, Texas: University of Texas Press 1958.

<sup>31</sup> Hoey, Michael: *On the Surface of Discourse*. London: Allen and Unwin 1983.



errupted by some surprising event, like for example in 'Little Red Riding Hood'. Predictability and continuity may be also created by the repetition of events with just a small change, just like in 'The Goldilocks and Three Bears' or 'The Story of the Fat Cat'. Such stories are characterised with the so called cumulative content<sup>32</sup>. Cameron<sup>33</sup> points out that the pattern of balanced degree of familiarity and surprise probably suits human psyche. This is precisely what Bruner<sup>34</sup> referred to with his notions of security and novelty discussing the role of formats and routines in children's cognitive and linguistic development.

It is interesting to add that many of these prototypical features are present when people tell each other stories in everyday-life conversations<sup>35</sup>. It should be pointed out that many texts called stories in course-books for young learners lack some of these prototypical features. Usually such texts do not have a plot since characters are not posed with the problem which they try to solve but they just move through a set of activities and accompanying pictures which are assembled to illustrate some language structure and vocabulary. Teachers should not expect that such non-stories will appeal to children in the way real stories do.

### 3. Language use in stories

Language use in stories for children is characterised with literary devices, like parallelism, alliteration, rhyme, rhythm, onomatopoeia, metaphor, simile, contrast etc., which may be useful in teaching foreign languages<sup>36</sup>. Parallelism refers to the pattern of language repetition which reflects the pattern of predictability and change or repetition and change in the content of the story. Language structures and words repeated in a meaningful and amusing way in a story support not only the comprehension of a story but indirect learning of these items. As Pinter<sup>37</sup> points out repetition makes linguistic input more noticeable and salient, and clear pattern in cumulative content is like chain memory practice for vocabulary and structures. According to Iluk<sup>38</sup> repetition fosters learners' anticipation, active participation and memorisation. Alliteration, i.e. the use of words which start with the same consonant may be a starting point for learning letters and sounds. Rhymes, rhythms and onomatopoeic sounds help to entertain listeners or readers, and may be the basis for the acquisition of L2 intonation and pronunciation. Contrasts between charac-

---

<sup>32</sup> Pinter, Annamaria: *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press 2006. Pp. 45–64.

<sup>33</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>34</sup> Bruner, J.: *Child's Talk: Learning to Use Language*. 1983.

<sup>35</sup> Labov, William. *Language in the Inner City*. Oxford: Basil Blackwell 1972.

<sup>36</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>37</sup> Pinter, A.: *Teaching Young Language Learners*. Pp. 45–64.

<sup>38</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

ters, actions and settings help children to understand a story as a whole and are helpful in teaching antonyms. As for metaphors and similes, Bettelheim<sup>39</sup> claims that early experiences with fairy tales are subconsciously translated into one's real world experiences, becoming a kind of script for one's life. Intertextuality, i.e. making references to other texts which are a part of cultural heritage, may be used by children who involve familiar characters or fragments of known stories while telling or writing their own stories alone, in groups or with the teacher.

Stories may consist only of narrative or dialogue but most of them link both these language uses. The way narrative and dialogue are used in the story contributes to its atmosphere. Dialogue creates an opportunity to act the story out and pick up some phrases from the conversation. It makes the story suitable for drama or pantomime. Narrative may include repeated grammatical structures which contributes to noticing new patterns or consolidating the familiar ones. Narrative and dialogue are clearly distinguished by listeners and readers. They have a different time-frame reflected in the use of tenses. Narrative is characterised with the past time-frame since it is an account of events described usually in the Past Tense, whereas dialogue is characterised with the present time-frame since it renders the characters' exchange at a given moment with the use of different tenses appropriate to the topic. Stories in course-books for young learners or simplified stories in English often use Present Simple or Present Continuous for the narrative probably because in EFL syllabuses these tenses are treated as simpler than past tenses and are introduced first. Yet, as Cameron<sup>40</sup> points out the use of present tenses in stories is inauthentic. The belief that the use of Past Simple would prevent children from understanding stories is false because stories in L1 are told in past tenses. Thus, it is the use of the present tenses that may lead children to misconstrue the verbs because they will expect past forms.

A simple story may have rich vocabulary describing the setting, characters and their actions. As Cameron<sup>41</sup> points out the context of the story together with its predictable pattern of events reflected in language use helps listeners or readers to understand new words and the story as a whole. Stories create a space for growth in vocabulary as children pick up words indirectly, especially the ones they enjoy.

---

<sup>39</sup> Bettelheim, B.: *The Uses of Enchantment*. 1977.

<sup>40</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>41</sup> *Ibid.*

## 4. Selecting stories

### 4.1. Types of stories

First of all, teachers may choose between authentic stories and stories written for teaching purposes<sup>42</sup>. Simplified versions of popular fairy tales, fables, nursery rhymes or specifically written stories are called readers. They often supplement the syllabus of a given course in which words and structures are carefully graded and ordered. Authentic storybooks or real books are written for children whose L1 is English but may be also used for children who learn English as L2. Language in these stories is not selected and graded but often found in syllabuses for young learners. Authentic stories exemplify real language and constitute a good source of authentic input, especially with respect to lexis. They also increase learners' motivation as working with real books gives learners satisfaction. Teachers can also choose stories children know in their L1.

The trend to use authentic books, which reflected emergent literacy movement, was prominent in British educational system in the 1980s<sup>43</sup>. Emergent literacy is the term describing the phenomenon whereby children appear to gradually learn to read in their mother tongue through exposure to reading texts<sup>44</sup>. It showed that children first learn sentences by heart as they hear them many times and say them together with an adult. Next, they select known words from the text, notice letters and link the shapes with the sounds, paying attention to initial consonants, then to final consonants, and to vowels in the middle. Since in practice emergent literacy worked only with some children while the majority needed structured help, a return to more focused literacy teaching may be observed at present. However, the ideas behind emergent literacy are not ignored in that structured reading programmes are extended with the use of specially written or original stories. Emergent literacy is also proposed as one of the ways of teaching children between the age of 6 and 9 to read and write in English as a foreign language.

Iluk<sup>45</sup> enumerates different types of stories the teacher should use, namely classic fairy-tales and fables, stories which directly present children's problems, e.g. interests, feelings, friendship, stories whose topics are absurd or mysterious, e.g. prose poems, short stories, mini sagas, anecdotes, stories which are the product of teacher-learners interaction, e.g. the description and interpretation of a picture, urban legends, e.g. *Basiliscus*, and oral history, e.g. up-to-date reports and fictional texts about native-speaking children's life.

---

<sup>42</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>43</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>44</sup> Hall, Nigel: *The Emergence of Literacy*. Sevenoakes, Kent: Hodder and Stoughton. 1987.

<sup>45</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

## 4.2 Criteria for selecting stories

Choosing a story, the teacher should pay attention to several factors, namely level, literary devices, content/subject matter, illustrations/layout, educational potential, motivation, values, global issues and language/content<sup>46</sup>. These factors are linguistic, psychological, cognitive, social and cultural in nature.

To begin with the teacher should check the level of the story in terms of vocabulary, structures and language functions. The teacher should decide if the level is acceptable and challenging enough, and if the text includes rich vocabulary to provide comprehensible input.

Then, the teacher should examine the discourse organization of a story, paying special attention to the presence of prototypical features, the balance of narrative and dialogue, and repetition<sup>47</sup>. The teacher should also identify literary devices used in a given story and check how they will help learners to understand the story, take part in telling the story, foster anticipation and memorisation, broaden their language, keep up concentration and interest, and create enjoyment<sup>48</sup>.

Next, the teacher should check whether the content or subject matter is relevant to his or her learners or, in other words, whether it is engaging, interesting, amusing and memorable<sup>49</sup>. Learners' emotional engagement is vital as emotions make learners active and creative<sup>50</sup>. Good quality stories have an engaging plot and interesting characters so that listeners experience strong satisfaction when the story finishes. The described world is sufficiently familiar to children so that they can understand and imagine it empathizing with its heroes<sup>51</sup>. It is important to remember about the difference between reading age which refers to children's ability to understand a text measured by the average level of vocabulary knowledge, and interest age, which refers to interests characteristic for children at a given age. Research shows that a 14-year-old learner with average interest age reaches the reading age of a 7-year-old child in a foreign language. So the teacher has to choose simpler authentic texts but remember to narrow down the gap between the content and learners' interests. If for 8–10 year-old learners, the teacher chooses authentic texts for 2–4 year-old children, the learners' knowledge, experience and interests make it impossible to make them involved, motivated and concentrated.

The teacher should also pay attention to whether the story addresses any universal themes and whether the values and attitudes presented in the story are acceptable<sup>52</sup>. For instance, stories written some time ago may embody inappropriate attitudes to women or black people. Simplifications may lead to stereotypes. It is

---

<sup>46</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>47</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>48</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard.: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>51</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>52</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard.: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

also important at this point to check the length of the story and decide whether it can be read in one go or in parts.

Furthermore, the teacher should look for proper content visualization. Correct associations between verbal and nonverbal information are created, if the visualisation of content is intensive and transparent<sup>53</sup>. In other words, visual means must precisely reflect verbal means or the process of verifying sense may be incorrect. Sometimes the relationship between information in the picture and in the text is not sufficient in that the picture contains too much or too little information with reference to the text, which makes selection and association difficult. If children have problems with understanding the story, they quickly feel disoriented. Failure and frustration have negative influence on their motivation, interest and activity, which leads to lack of concentration, passivity and discipline problems. Thus, the teacher should look at illustrations to make sure that they synchronize with the text and show the meaning clearly. Art work is as significant as the text, which means that the pictures should be attractive, colourful, big enough and suitable to the age of learners<sup>54</sup>. It is also vital to check whether such features of the layout as split page, lift the flap, cut-away pages, speech bubbles or no text encourage the understanding of and interaction with the story<sup>55</sup>.

In addition, the teacher needs to assess the educational potential of a given story<sup>56</sup>. Educational potential refers to such aspects as learning to learn, cross-curricular links, world/cultural knowledge, conceptual development, learning styles and multiple intelligences. In other words the teacher needs to ask himself or herself whether the story develops pupils' learning strategies, different learning styles and intelligences, whether it develops their general knowledge of the world and other cultures, and whether it may be linked with other subjects. According to Iluk<sup>57</sup>, manual and motor involvement in text comprehension and interpretation which addresses kinaesthetic learning style and bodily-kinaesthetic intelligence is crucial.

Moreover, the teacher may also pay attention to learners' motivation and attitudes in the context of storytelling<sup>58</sup>. The story may be motivating for learners provided that it is relevant to their personal experience, develops their imagination and appeals to their sense of humour. Learners positive response to the story may contribute to their positive attitudes to the target language, its culture and language learning in general, which is vital for successful learning. If the story arouses learners curiosity, they may become more curious about the target language and its cul-

---

<sup>53</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>54</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>55</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>58</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

ture. If storytelling is a positive learning experience, it builds learners confidence and creates a desire to continue learning.

The teacher may not only look at the values present in the story but also at the values connected with the act of storytelling, such as cooperation, collaboration and emotional development<sup>59</sup>. The teacher should make sure that the story will offer opportunities for children to work together, take turns and share. Children may also have a chance to become aware of different values and question them, examine and share their emotions, understand themselves better and develop positive self-esteem.

Stories may also address some global issues, like citizenship, multicultural education and intercultural awareness<sup>60</sup>. The questions for the teacher to answer are whether the story broadens children's view of the world, addresses issues like tolerance, racism, sexism, human rights, environment and ecology, health and safety etc., and fosters an awareness of life and culture in other countries.

Looking at language and content the teacher should check whether language is authentic and whether the story is not too culture-specific<sup>61</sup>. But most of all, the teacher has to assess language use in the story dividing it into three groups, namely familiar language that will be recycled, new language that all children should learn from the story, and new language that children may or may not learn depending on their individual interest and skills. New language in a story will naturally occur but it must not make it incomprehensible. According to Nation<sup>62</sup>, different authors claim that a text may have 1 new word per 15 or even per 50 old words. The ability to cope with new words in a story depends not only on the number of new words but also on how well pictures and discourse organization support their understanding and how crucial these words are for the plot.

Finally, the teacher needs to evaluate activities used while working with a given story. Iluk<sup>63</sup> claims that activities which include questions to which everyone knows the answer or which require learners to name people and objects in the story are not the best. The teacher should also assess the potential for follow-up work the story has i.e. whether it may serve as a good starting point for other language activities and whether it may lead to concrete outcomes. Having selected the story the teacher needs to plan story-based work.

---

<sup>59</sup> Ibid.

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Nation, Paul. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Heinle and Heinle 1990.

<sup>63</sup> Iluk, J.: Jak uczyć małe dzieci języków obcych? Pp. 103–123.

## 5. Implementing story-based methodology

General procedures for planning story-based work are clearly outlined in a plan-do-review model<sup>64</sup>. The three stages of this planning model correspond to the three stages of story-based work, i.e. pre-storytelling activities, while-storytelling activities and post-storytelling activities.

### 5.1. Pre-storytelling activities

Planning story-based work some important decisions have to be made. These decisions refer to learning goals and outcomes, story modifications, time spent on a given story, storytelling techniques, techniques used to make the content accessible to learners, and materials needed<sup>65</sup>.

Firstly, linguistic, cultural and cross-curricular aims of the lesson should be stated. It is advised to explain the aims to learners in simple terms so that they know what they are expected to do.

Secondly, any modifications of the original story should be introduced if necessary. Modifying an original text the teacher should use the criteria for selecting stories. The teacher may reduce the content, simplify the language, and change the structure of the story by using more dialogue, repetition and predictability. Adapting stories makes many of them accessible to children with little English, but excessive adaptations deprive children of the opportunity to deal with authentic English<sup>66</sup>. Bearing in mind that children do not need to understand every single word, teachers who adapt stories may move from greater to smaller modifications and from smaller to greater challenge with sufficient support. Examples of adapting stories are presented by Pinter<sup>67</sup> or Iluk<sup>68</sup>.

Thirdly, time spent on a given story must be planned. Stories may supplement the course-book but may be also used as short basic syllabuses in that 6 or 7 books may be covered in a year, with 4 to 5 weeks, or 6 to 10 lessons per story<sup>69</sup>.

Fourthly, different storytelling techniques need to be considered. The teacher may read a story, tell it or use a recorded version. According to Iluk<sup>70</sup>, the aim of storytelling is to make an impression of authenticity so that the story involves the listeners emotionally and arouses their imagination. It is impossible to obtain such an effect using a recorded story or reading in a monotone as this is contrary to traditional storytelling strategies. According to Brewster et al.<sup>71</sup>, recorded stories are

---

<sup>64</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> Pinter, A.: *Teaching Young Language Learners*. Pp. 45–64.

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>69</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>70</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>71</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

useful because they model native-like pronunciation, stress, intonation and rhythm, present different storytelling techniques, like disguising the voice for different characters, and contain amusing sound effects helpful in understanding the story. However, listening to recorded stories may be mechanical and passive if learners are not activated by proper tasks. Thus, it is suggested to read stories aloud to pupils, especially when they hear them for the first time. Telling a story without following the text is very difficult and rarely used. Reading a story is simpler but must be done in an appropriate way, namely the teacher should know the story very well so that he or she can tell it almost without looking at the text. Thus, the teacher should prepare himself or herself by studying the story line, language, layout and visuals, listening to a recorded version if available, practising reading aloud several times and even recording himself or herself. Reading stories enables the teacher to set up a personal rapport with pupils and to engage them in the story. It is more flexible than using a recorded version because the teacher may adjust the tempo to learners' needs, repeat the part they have problems with, explain some language or cultural item, encourage learners to predict what will happen next, or deal with discipline problems.

With the use of proper storytelling techniques the teacher can make the story come alive. The basic condition of successful storytelling is that the teacher maintains the style of narration and intonation patterns characteristic for children<sup>72</sup>. Thus, the teacher should use simple sentences, limited vocabulary, direct speech, proper intonation and rhythm, questions and exclamations. The teacher should tell a story in an interesting way. He or she should speak slowly and clearly but vary the pace, tone and volume of voice where necessary and make appropriate pauses for dramatic effect<sup>73</sup>. The teacher should disguise his or her voice for different characters and make sound effects. The teacher should visualize the meaning of the story well by pointing to illustrations and focusing learners' attention on important items giving them time to think and link what they hear with what they see. Each sentence should be illustrated with props, pictures, gestures, miming and facial expressions. Expressing feelings and experiences during storytelling stimulates the atmosphere and children's reproductive activity<sup>74</sup>. Emotionally involved children will follow the teacher's model and once they know the story they will visualize it on their own without teacher's help. Later a recorded version may be used which learners listen to with their eyes closed fully concentrated on the auditory channel only, like in a fantasy trip. The teacher should be also able to involve learners in storytelling. The story should be told in the atmosphere free from insecurity and anxiety, with some emotional bond created between the teacher and learners<sup>75</sup>. The teacher should invite learners to join in and repeat some words and phrases by pausing and

---

<sup>72</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>73</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>74</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

<sup>75</sup> *Ibid.*



looking at them with questioning expression, putting his/her hand next to his/her ear, repeating what they say to confirm it is correct or expand it, and by asking questions<sup>76</sup>. The teacher and children may practice some sounds, gestures or parts of the text before telling the story, and then children produce them when the teacher gives the signal, which is a good introduction to drama<sup>77</sup>. The teacher should also skilfully react to children's spontaneous responses and include them in storytelling. He should not be afraid of repeating, expanding and reformulating as learners obtain more exposure to L2 as well as another chance to check if they figured out the meaning correctly. Learners should be also involved kinaesthetically in verbal activity. Generally speaking, the teacher has to like the story and storytelling, then children are interested<sup>78</sup>.

Finally, materials and pre-storytelling activities have to be chosen<sup>79</sup>. The teacher may dress himself or herself up and use various pictures, real objects, props, puppets etc. The following techniques may be used to make the content of a story accessible to learners: providing the context for the story, describing the cover, presenting the main characters, relating the story to learners own experience, activating children's prior knowledge, providing visual support, pre-teaching important language items. The teacher should present key-words by means of realia, props, visuals, actions, gestures and miming, brainstorm vocabulary on the basis of pictures from the story or elicit words in L1 or L2 from older children and write them in the form of a preparation list on the board. The teacher should also consider pre-teaching items which children will not figure out from the context. Presented vocabulary may be at this stage practised by a number of techniques, like lip reading, what's missing, guessing words written on wordcards presented upside-down for a moment, etc.

## 5.2. While-storytelling activities

Planning the second phase in the plan-do-review model, decisions about classroom layout and actual reading of a story have to be made<sup>80</sup>. The teacher and children should set up a storytelling routine and rearrange the seating or sit on the floor<sup>81</sup>. The best layout for storytelling is created when children sit comfortably on the floor around the teacher so that they can see the teacher and pictures, hear everything clearly and have enough room to be involved kinaesthetically. Children may sit in a circle or semi-circle, which fosters integrity and attention. It is also a good idea to organize a reading corner, i.e. a cosy, carpeted place decorated with chil-

---

<sup>76</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>77</sup> Pamula, Małgorzata: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna 2003. Pp. 68–71.

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>80</sup> *Ibid.*

<sup>81</sup> Scott, W. and L. Ytreberg: *Teaching English to Children*. Pp. 21–31.

dren's pieces of work, good to relax and concentrate. Children become accustomed to the fact that in this place a given type of activity is expected from them. If children are not accustomed to storytelling, it is best to start with short sessions adjusted to their concentration span.

Having planned the layout, the teacher needs to decide how, when and how many times the teacher will read the story for specific purposes. According to Cameron<sup>82</sup>, during the core activity, the teacher reads the story and gives children a lot of time to look at the pictures. In the first reading, the teacher should go on reading without stopping too much to talk about words or the plot, pictures may be used to reinforce what is going on in the story. The second reading may follow immediately, the teacher can pause at the end of each page to repeat key words or ideas, ask children to recall or predict some events. After listening to a story, children should respond to it expressing their feelings in English if possible. The teacher may simply ask them if they like the story. The teacher should not moralise or explain the story but discussion is important<sup>83</sup>.

Finally, the teacher needs to choose while-storytelling activities such as listen and repeat some key words, listen and predict what will happen next or predict key words on the basis of rhymes and pictures, listen and order pictures e.g. children may order big flashcards together or a small pictures individually, listen and sequence, e.g. children are given a picture and stand in line when the words is read, listen and match pictures with words, listen and remember, e.g. rhyming words, listen and do, e.g. raise your hand, perform an action, make a sound, raise a picture. In listen and do activities, children may act as a whole group or individual children may act according to a cue from the teacher e.g. a small picture, a wordcard, a picture on a paper hat, headband, or bracelet, a picture pinned to the chest, etc. Mime stories are a kind of listen and do activity in which the teacher tells the story and the pupils and the teacher do the actions, e.g. rowing a boat<sup>84</sup> or hunting a lion<sup>85</sup>. Once learners know the story, they may listen for mistakes and correct them. One form of storytelling is the so called fantasy trip<sup>86</sup>. The activity consists of four phases: introduction during which children sit comfortably, close their eyes, relax and listen to some music, fantasy trip during which the teacher switches the music off and tells a story pausing after each sentence for children to imagine everything; ending during which the teacher switches the music on and children wake up opening their eyes and moving their hands and legs a bit, and evaluation during which children draw an object or a scene from the imagined story.

---

<sup>82</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>83</sup> Scott, W. and L. Ytreberg: *Teaching English to Children*. Pp. 21–31.

<sup>84</sup> *Ibid.*

<sup>85</sup> Halliwell, Susan: *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman 1996. Pp. 54–56.

<sup>86</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

### 5.3. Post-storytelling activities

Planning the third phase of the plan-do-review model, the teacher has to choose the activities which consolidate, extend and personalize language used in the story. Finally, the teacher should review the work with children and evaluate the outcomes<sup>87</sup>.

Post-storytelling activities include: drawing and colouring, e.g. drawing characters, maps, cover illustrations, displaying the results and putting them to personal folders or using them to decorate the book corner; handicrafts, e.g. following instructions while making masks, hats, puppets, models inspired by characters from the story; games, e.g. memory games, card games, Dominoes, etc.; songs and rhymes; book making; vocabulary, grammar, pronunciation activities, e.g. making a Picture Dictionary based on words from the story by drawing pictures or cutting them out from magazines and arranging words thematically or alphabetically, speaking activities, e.g. acting out some scene from a story, retelling the story on the basis of pictures and simple sentences, staging the story with props, continuing the story, creating a similar story. Retelling a story is difficult and has to be done with teacher's help whereby the teacher provides the structure and children say single words or phrases. The teacher should use props not to overload learners' memory so that they can pay more attention to verbalization of the content. Retelling a story we do not pay attention to accuracy. If we allow children to play with the language at this level and speak even inaccurately, it will have a positive effect on their fluency later<sup>88</sup>. A good example of creating stories with children is given by Scott and Ytreberg<sup>89</sup>. The teacher elicits from children a story similar to Belinda's Story (That's a bird. It's green. That's a butterfly. It's red. ... I'm an elephant. I'm grey. I'm an elephant. I'm super...), but children choose different animals and colours. Stories may be also used as a starting point for reading, writing, interviews, articles for school magazines, and the Internet discussions<sup>90</sup>.

## 6. Research into story-based methodology

Initial studies found story-methodology to be 'extremely productive'<sup>91</sup> and conducive to learning vocabulary<sup>92</sup>. However, further research is needed in this area.

---

<sup>87</sup> Brewster, J., G. Ellis and D. Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Pp. 186–202.

<sup>88</sup> Pamula, M.: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Pp. 68–71.

<sup>89</sup> Scott, W. and L. Ytreberg: *Teaching English to Children*. Pp. 21–31.

<sup>90</sup> Cameron, L.: *Teaching Languages to Young Learners*. Pp. 36–71.

<sup>91</sup> Djigunovic, Jelena and Mirjana Vilke. 2000. Eight years after: wishful thinking vs. the facts of life. In Moon, Jayne and Marianne Nikolov, eds.

<sup>92</sup> Elley, Warwick: Vocabulary acquisition from listening to stories. In *Reading Research Quarterly XXIV(2)* (1989), Pp. 174–187.

Elley<sup>93</sup> who found out that 7- and 8-year-old children learnt some useful number of L1 words through stories, reported that learning was influenced by such factors as the number of times the word occurred (L1 users need between 6 and 12 encounters with a new word to remember it), the number of times the word was illustrated, the usefulness of clues, children's involvement, and the teacher's explanations. Blondin<sup>94</sup>, who investigated story-based methodology in Italy, found it to be more effective than conventional, even fun-involving lessons, whose aim was to memorize words and dialogues. The main advantage was that language acquisition in the formal context of school was more like in the natural context. At the beginning, children used telegraphic speech omitting articles and prepositions. They made a lot of structurally diversified sentences and could use conjunctions to make complex coordinate and subordinate sentences they first receptively learnt from stories. In the 5<sup>th</sup> grade they could tell short stories similar to stories used in the classroom. Children from control groups used more accurate but simple constructions learnt by heart and could not tell any story in the 5<sup>th</sup> grade. Cameron and Bava Harji<sup>95</sup> found out that reading books to 5-year-old Malaysian children by their parents had a positive influence on children's literacy and oral skills. Iluk<sup>96</sup> reports conclusions from research findings in Germany which indicate that after one year of language teaching with two lessons per week, it is possible to use a longer narrative text, which requires good storytelling techniques from the teacher and deep concentration from learners, especially if their activity is reduced only to text perception. The results of different observations show an increase in the number of speech acts, grammatical structures and comments about the content often in L1 and their positive influence on interaction which normally if teacher-directed makes learners produce one-word utterances and ready-made chunks. Summing up, story-based methodology is an attractive holistic approach to teaching foreign languages and it is worthwhile teachers' effort to implement it in practice.

## Bibliography

- Bettleheim, Bruno: *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Knopf 1977.
- Brewster, Jean, Gail Ellis and Dennis Girard: *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Pearson Education 2002.

---

<sup>93</sup> Ibid.

<sup>94</sup> Blondin, C., Candelier, I., et al.: *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union*. CILT: London 1998.

<sup>95</sup> Cameron, Lynne and Madhubala Bava Harji. 2000. 'Using stories with young learners.' Paper presented at IATEFL Conference, Dublin, 27–31 March. Cited in Cameron, L. 2003.

<sup>96</sup> Iluk, J.: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Pp. 103–123.

- Brown, Gillian and George Yule. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press 1983.
- Cameron, Lynne and Madhubala Bava Harji. 2000. 'Using stories with young learners'. Paper presented at IATEFL Conference, Dublin, 27–31 March. Cited in Cameron, L. 2003.
- Cameron, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP. 2003. Pp. 36–71.
- Dakowska, Maria: *Teaching English as a Foreign Language*. Warszawa: PWN 2005.
- Djigunovic, Jelena and Mirjana Vilke. 2000. Eight years after: wishful thinking vs. the facts of life. In Moon, J. and M. Nikolov, eds.
- Egan, Kieran: *Teaching as Storytelling*. London: Routledge and Kegan 1988.
- Elley, Warwick: Vocabulary acquisition from listening to stories. In *Reading Research Quarterly XXIV(2)* (1989), pp. 174–187.
- Hall, Nigel: *The Emergence of Literacy*. Sevenoakes, Kent: Hodder and Stoughton 1987.
- Hoey, Michael: *On the Surface of Discourse*. London: Allen and Unwin 1983.
- Iluk, Jan: *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice: Wydawnictwo Gnome. 2002. Pp. 103–123.
- Jagodzińska, Maria: *Rozwój Pamięci w Dzieciństwie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2003.
- Labov, William. *Language in the Inner City*. Oxford: Basil Blackwell 1972.
- Moon, Jayne and Marianne Nikolov, eds. *Research into Teaching English to Young Learners*. Pecs: University of Pecs Press 2000.
- Nation, Paul: *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Heinle and Heinle 1990.
- Pamuła, Małgorzata: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna 2003.
- Pinter, Annamaria: *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press 2006.
- Propp, Vladimir: *Morphology of the Folk Tale*. Austin, Texas: University of Texas Press 1958.
- Scott, Wendy and Lisbeth Ytreberg: *Teaching English to Children*. London: Longman 1990.
- Stasiak, Halina: Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego. W: *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt 2000., 402–427.
- Vale David and Anne Feunteun. *Teaching Children English*. Cambridge: CUP. 1995. Pp. 81–90.
- Vygotsky, Lev: *Thought and Language*. New York: Wiley 1962.



Joanna LEEK  
Uniwersytet Łódzki

## JOHN AMOS COMENIUS – THE INITIATOR OF MODERN LANGUAGE TEACHING AND WORLD UNDERSTANDING

### Streszczenie

Celem artykułu jest zapoznanie z życiem i poglądami Jana Amosa Komeńskiego na temat nauczania języków, jak i stworzenia uniwersalnego języka, umożliwiającego porozumienie się ludzi różnych narodów, religii, ras. Od ponad trzystu lat osoba Jana Amosa Komeńskiego wzbudza w środowisku nauczycieli na całym świecie duże zainteresowanie. Przede wszystkim dlatego, że jako pisarz i publicysta był niezmiernie pracowity. Do historii przeszedł jako ten, który poszukiwał nowych metod niezbędnych w dydaktyce szkolnej, jako znawca i propagator środków dydaktycznych oraz zwolennik nauczania pogładowego na każdym przedmiocie szkolnym. Był też twórcą idei stworzenia uniwersalnego języka, z którym wiązał nadzieje na naprawę świata i ulepszenie stosunków między narodami.

Through out centuries a lot of theories about the learning and teaching of languages have been proposed. John Amos Comenius has become one of the major influences on modern educational thinking, with his personality, philosophical and educational writing. The guiding ideas of Comenius' system and their true significance are difficult to appreciate fully without some prior knowledge of his life. Comenius' life and work are as closely interwoven as his ideas on world brotherhood and his religious precepts are inseparable from his educational reforms.

It's been almost four hundred years, since Comenius formulate his thoughts, by which then has been built the whole educational system of Europe. In tracing contemporary education movements and idea back to their origins we can find a surprisingly large number of them were coming from the progressive tendencies of the past. There are few content aspects of educational methodology in the current teaching curriculum in many countries which have not been influenced or advocated by Comenius. John Amos Comenius has been described by Anthony Howatt

as „a genius, possibly the only one that the history of language teaching can claim”<sup>1</sup>. He managed to combine his pastoral duties with secondary school teaching and a prodigious written output on child foreign language learning, including use of visual aids, direct association of language and referent, functional vocabulary, use of concrete examples rather than abstract rules. His „Didactica Opera Omnia” has had the most far-reaching influence on the thinking of educators from the 17th century up to the present day and the principles of his philosophy were to be reflected in the major plans elaborated in the course of the past centuries to achieve peace and international collaboration in the world.

### **Comenius as a Man**

John Amos Comenius was born 1592 in Moravia. Up to his 12<sup>th</sup> year he was brought up in happy and peaceful environment of family house. His life was shattered unexpected when his parents and two sisters died as victims of the pestilence which devastated Bohemia. When Comenius was sixteen, thank to the generosity of friends he was sent to the grammar school of Prerov where he was encouraged to attend some courses by the rector. After study at the Calvinist Academy at Herborn in Nissau and a year at Heidelberg, Comenius was welcomed back to his old school as teacher. At the age of twenty-six he was appointed to his own church at Fulnek in Northern Moravia. Shortly after he got married and within the next two years his two children were born. After return to Bohemia Comenius started to work as a headmaster in a school when the Thirty Years War started, it forced him to leave his church and go into hiding. In the same time he suffered another tragic blow, with the death from pestilence of his young wife and two children. This marked him deeply. Like any father Comenius had looked forward to the joy of sharing and guiding his own children’s learning. The blow encouraged his life-long effort to make early learning a happy and fulfilling experience for all children. Because of the complicated political situation, religious prosecution in the first half of XVII century for almost next seven years Comenius travelled around Europe hiding in different places. Finally, in 1628 hoping to keep his church alive he found a place where he could write and teach in peace. He went to Leszno in Poland, where the local protestant lord Rafael Leszczyński gave him a home for the next twenty-eight years. Comenius was glad to become a teacher at the grammar school which Leszno boasted. He turned to writing books which he had planned during his years of solitude. During all his years in Poland he was always hoping to return back to Bohemia one day and take part in the establishment of a better society than he had know before. Education was to be the key to the new state. In his publication “Brief Pro-

---

<sup>1</sup> Howatt, Anthony P.R.: A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press 1984. Chapter 3.



posal regarding the renewal of schools in the kingdom of Bohemia” he put forward the view that the society could only be reformed if there would be created a new system of schools. He foresaw a nation and comprehensive system in which children of all classes would be brought up to love their native culture, but would also be given the key to a more universal culture through the Latin language. He couldn't accept that the learning of Latin had to be such a painful task as teachers made it. He believed that with some more creative teaching it could be made so easy that any child could achieve it. Therefore he wrote a text-book which he entitled a “Gateway to the learning of language”. This differed from all previous books by not insisting on grammar and in giving descriptions of all things useful to know. The book was written in Czech and Latin. But after translation into German Compendious became quickly famous throughout Europe. In the same time as turned his mind to the thought that if education could become universal the way would be opened to a universal reform of human society. In 1641 he went to England, in the following years to Sweden and in 1649 to Hungary where he was asked to establish a school on the basis of his theories of education. He saw this opportunity as big chance to convince others of the practicability of universal education. To fulfil his big dream about the school he rewrote the text-books in the Magyar language and composed a detailed outline of the organisation of the school and gave lectures explaining his methods. 1651 the first class assembled and about hundred pupils started his education in Comenius school. Because of change of political situation he had to come back shortly to Leszno. He took back with him the manuscript of the picture book and other manuscripts, by 1657 he published most of them. Even if most men would not listen to him while he was alive, he hoped that would do so after he was dead. The end came in November 1670 when Comenius was buried in the French Reformed Church of Naaden on the Zuyder Zee.

### **Comenius as thinker and practitioner of foreign language learning**

Comenius' great principles concerning education stem naturally from his conception of the world. For Comenius as well as for Rousseau a century later, man is capable of infinite perfection, and education is the path that leads to his development. Comenius believed that the one sure way to the heart and confidence of a child was through love, observation of nature and respect for its laws. He advocated that school lessons should be carefully adapted to the different aptitudes of children and that a child's spontaneity and dignity could be fully respected.

Leibnitz, Buisson and Raumer marvelled at his extreme breadth of mind; Michélet called him “the Galileo of Education”; and the American educator, Nicolas Murray Butler said of him that his relation to our present teaching is similar to that held by Copernicus and Newton toward modern science, and Bacon and Descartes toward modern philosophy.

In “Great Didactic” we can find answer to the question: How is language to be learnt quickly, pleasantly, solidly? The general answer is: quickly, by constant familiarising with examples; pleasantly, by giving clear precepts; solidly, by continual practice; and all these objects are attained generally by following good method.

To insure Quickness, Comenius is giving following rule:

Clearly lay down the end at which you aim, and neglect all that does not bear on that end: keep to one example and one explanation of it, relying on practice for all else: advance by gradual steps, remember that steady, continuous progress is notable progress; therefore, no day without a line, no hour without its task: leave nothing undone when once begun<sup>2</sup>.

To insure Pleasantness,

The secret of a pleasant process lies in the handling of the minds of the young in accordance with nature. To do otherwise is to struggle against nature. Everything should be done with paternal affection, all moroseness being banished. Brevity, order, definiteness, should characterise the substance of our teaching. The senses must be always appealed to when possible. The utility and bearing of what is learned should be made manifest. Teaching should be tempered with an agreeable variety, and the playful element admitted. The rivalry and emulation of free games should be encouraged in lessons<sup>3</sup>.

To insure Solidity,

the leading principle here is that we teach the young solid truth, and what will be of solid use, avoiding frivolous things, and indeed everything the truth and utility of which are not patent. Let our examples be very select, placing the thing to be learned distinctly before the eyes, so that every part of it be seen: let the rules be few, brief, clear: let exercises be appended sufficient in number to bring the example and rule clearly out, as without these a vague idea leads to vague and uncertain imitation. Let the first foundations be solidly laid; the beginnings of things are the most important; they should be taught slowly and accurately. By precipitancy everything is destroyed. Let everything therefore be rightly apprehended in its beginning, and secure this by examination. The foundations being solidly laid proceed cautiously with the superstructure. Let nothing be laid on the top of foundations not yet firmly settled. Those who sow much and plough little lose much and reap little. Bring all the senses into requisition wherever possible. Above all, the examples and rules being given, give continual practice. Let repetitions and examinations be constant<sup>4</sup>.

Following list of innovation show Comenius’ beliefs about young learner foreign language learning:

1. Teach the language directly by means of visual aids. A suitable object should be shown to as many of the senses as possible.
2. A student needs someone to guide him/her.
3. Induce rules from examples, rather than deducting sentences from rules learnt by heart... so “percept before precept, exemplar before rule”. Meet the language in context before discussing the structure, not vice versa.

<sup>2</sup> Comenius, John Amos: *The Great Didactics*, translation by M. Keatinge. A and C. Black, London, 1896, p. 58.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 59.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 60.

He demanded that “things” and not “words” must be the starting point. Familiar words ought to be introduced in the next stage, and only then their foreign equivalents should be found, and texts and examples should come before definitions of principles and rules.

Comenius devoted particular attention to the methods of teaching of foreign languages and the mother tongue. The first innovation based on the principle that in a textbook should be accompanied with pictures. Two textbooks of Comenius are of unusual importance: his “Gate of Languages Unlocked”, already referred to, and his “Orbis Pictus” (The World in Pictures). “Orbis Pictus” was first illustrated textbook, where the pictures are not just illustrations added for attractiveness but vital to the whole conception of the work. The “Orbis Pictus” is a great pioneer work for the reasons that Comenius shifted the emphasis in instruction from words to things, and taught language by means of pictures. The book tied the thing, shown in the picture, with the word forming part of a sentence, passing from word to thing to new word. Furthermore it provided the Latin words and sentences and their translation side by side. The subject matter was not the world of classical antiquity but everyday, useful information and scientific knowledge. Comenius, who was the father of education through pictures, was also the precursor of the global method of teaching reading.

Comenius focused as well on the idea that the child’s experiences and senses are a gateway to the acquisition of language. For him sensual cognition was the first step in education of man. In all his works Comenius directed attention towards the objects around us, in a sublime and emotional style. He also pointed out the necessity of relating sensual impressions to the pupil’s activity, and to the learning of words. Comenius postulated that child’s senses can grasp, and attempt always to associate the word and object referred to. He was convinced of the rightness of the view that word should be taught and learned only in association with things for what are words but the husks and coverings of things? Whenever instruction is given in any language, even though it is in the mother tongue itself, the words must be explained by showing the child the object denoted. On the other hand, everything that the child sees, hears, touches or tastes, he must be taught to express in words, so that the command of language and development of the mind progress uniformly side by side<sup>5</sup>.

Second Comenius’ innovation based on the teacher’s role. He believed that the teacher had a vital role to play in helping the child towards learning independence. This involved guiding the learner, supporting and correcting when necessary, grading input and syllabus, and selecting topics as appropriate. He pointed on the student’s and teacher’s role by learning. The pupil’s role should be to search, discover, discuss and repeat; the teachers’ merely to supervise and guide them in their efforts at discovery. He recommended that the teacher should take his students on visits to

---

<sup>5</sup> Rabecq, Marie: Comenius: apostle of modern education. In: UNESCO Courier 11 (1957), p. 8.

manufactories and on field trips to study the land, plants and animals. Comenius emphasized the need for attractive lessons given in pleasant and harmonious surroundings by teachers who were both gentle and understanding. Because the development of the mind is based on love of learning, stressed Comenius in "Great Didactic": "Before setting about making of his pupil a well-cultivated mind by cramming him full of rules, the teacher should make him eager for learning, and better still, capable of receiving learning. But who takes the trouble of doing this with kindness and love? Generally speaking, the teacher takes his pupil as he finds him, each one setting about at once turning, tanning, carding, weaving and modelling him as he thinks fit. The child is expected immediately to become a well-formed product, a polished jewel. And if the miracle does not take place in a hand's turn.... The teacher grows indignant and storms and rages"<sup>6</sup>.

To the third innovation Comenius wrote "It is necessary that examples come before rules"<sup>7</sup>. One of the most popular educational Maxim of Comenius was that words and things should never be divorced, that knowledge of the language should go hand in hand with the knowledge of the things explained. Comenius stress this particularly principle within the teaching of language teaching, that examples must precede rules: as the natural course of development consists in acting first and only afterwards reflecting on the circumstances of the action. Examples cannot be deduced from a rule unless the rule is understood, but understanding of the rule derives from the retroactive organization of examples already utilized in spontaneous practice.

### **John Amos Comenius as advocate of universal language**

Comenius dreamt of closer links between all the countries of Europe. Once this dream established, than closer links could be made between all parts of the world. He did not underestimate the difficulties in the path of international collaboration, and preached tolerance and understanding to overcome them. He advocated therefore that men join together in the cause of peace, that they gather together in a great unified assembly of human solidarity, a community of minds and knowledge set up in a "Council of Light", an international organization where education, science and culture could be employed for the good of all mankind.

Although Comenius advocated universal and independent authorities for peace, for religion and for broadcasting ideas, but he believed that there must be a common language throughout the world if all men were to become international citizens. The biggest obstacle to the universal community was for Comenius the multiplicity of tongues. He mentioned a lot of times in his publications that the lan-

---

<sup>6</sup> J. A. Comenius: *The Great Didactic*. London: Adam & Charles Black, Keatinge 1896, p. 157.

<sup>7</sup> Quotation of Comenius' "Great Didactics" comes from Rusk, R: *Doctrines of the Great Educators*. Edinburgh: Macmillan 1969, p. 89.

guage barrier made people deaf to each other and cut them off from international communication. Comenius has not left people with this problem and proposed solution in this regard. He suggested that everyone should be bi-lingual. Each man should have his own vernacular in which he could express his deepest feelings – a language of the home – and in addition should have a lingua franca by which he could speak to anyone beyond his own linguistic group and give his attention to the propagation of world news and ideas.

Most of his life Comenius was in exile. Particularly he appreciated the fact that he could speak Latin in each country, which he came to. The reason he published most of his books in Latin was that only that way he could reach people. Latin was the language of the Ancients, gave Europe a basis culture, as well as was the religion and science. Comenius considered Latin, but noted that to choose it would be “providing preferentially for ourselves, to whom it is already known, and not with equal fairness for uncivilized people (though for them we ought to have a larger consideration in this matter as they make up the larger part of the world)”<sup>8</sup>. Comenius was aware of the fact that Latin was a dead language which could not be resurrected. Another argument against Latin as global language was that there were uncounted millions of men in the newly-discovered lands who had no links with classical Rome. But they were also citizens of the world.

Hence Comenius favoured a language not already known by any group of people, a language that someone would have to invent. Such a language should be “easier”, “pleasanter”, and “more perfect” than any existing language. It should be “rational”, “analogical”, and “harmonious”. The new language should be constructed from a system of symbols each one of which would represent some property or quality, so that a person hearing or reading the new language for the first time would be at once, be able to recognize what kind of thing it represented. If he knew the meaning of the symbols he would know the meaning of the world and there could be no ambiguity. Thus particular qualities should be assigned to particular phonemes, and there would be an obvious parallel between the form of the world and its meaning, and each thing would have only one name which could apply to nothing else. Thus the form of a world would be its definition. Although there is an infinite variety of qualities, he argued that they could be reduced to a manageable number of basic elements (Comenius suggested 300). To increase the possibilities he suggested a range of prefixes and suffixes.<sup>9</sup> Comenius wanted a lingua franca such that a literal translation could be made into any vernacular without confusion of meaning and linguists would call this a hopeless task.

---

<sup>8</sup> Comenius, John Amos: *The Way of Light*, translated by E.T. Campagnac. Liverpool: Liverpool University Press 1938, p. 182. Quotation comes from Etzioni, Amitai: *A Global, Community Building Language?* In: *International Studies Perspectives* (2008) 9, p. 113–127.

<sup>9</sup> Dobinson, Christian, Sadler, John: *Comenius as an International Citizen*. Hamburg, Unesco Institute for education 1970, p. 72.

## Conclusion

Languages in the 17<sup>th</sup> century were taught by oral methods for communicative purposes. The works of Comenius stress the importance of the senses rather than the mind, the importance of physical activity in the classroom and his innovative ideas about text book composition. John Amos Comenius was greatest and most important of all the reformers whose life and work have been recorded in the annals of education. He has been called “the prophet” among educationists. With a pure, profound, and loving heart; a restless will, wide-seeing, self-thinking, and powerful mind make him one of the noblest characters in the educational field. Famous in his own day; enjoying the friendship of great scholars and the confidence of royal personages; the founder of numerous school systems; the author of more than a hundred books and treatises, which were translated into most of the languages. Comenius contribution to the science and art of teaching will never be forgotten. His theory of teaching, as a whole, surpasses any that had been proposed up to his time.

There are many different reasons to know the history of language teaching, but specially two of them are significant nowadays. Firstly history of language teaching is key to the understanding the way things are and why they are that way. In turn that might help to understand the importance of communication around the world. At the beginning of twenty-first century people on Earth are plagued with various tensions, disputes. The most dangerous of these events which causes the most dangerous, fateful and painful for the majority of people in the conflict between nations, countries, religions, individuals. Secondly reason is that teachers may better comprehend the forces that influence their profession.

I hope my article about Comenius will be interesting and inspiring for both theoreticians and practitioners of education and will highlight new perspectives on this two issues.

Comenius’ idea of universal language might be understood not only at linguistic level. It can be as well understood as universal language of peace. Universal language might be a tool to create a world where the rich diversity of cultures will become a source of strength, understanding, tolerance and solidarity as well as tool to promote multiculturalism and intercultural dialogue.

## The selected works of John Amos Comenius<sup>10</sup>

Comenius wrote during his life-time about two hundred works. About fifty were lost or destroyed. The following list represents an overview of selected works of which majority have been translated into English.

1. The Labyrinth of the World and the Paradice of the Heart, published in 1631, first translation by C. Lutzow, London 1901.
2. The Gate of Tongues Unlocked (Janua), published 1631, first translation J. Anorchan, London 1633.
3. The Porchway of the Latin Tongue (Vestibulum), published 1633, first translation J. Brookbank, London 1647.
4. The School of Infancy, written between 1628 and 1631, first translation by D. Benham, London 1858.
5. The Great Didactics (Didactica Magna), written between 1628 and 1632, first translation M. Keatinge, London 1896.
6. The Way of Light (Via Lucis), published 1668, first translation by E.T. Campaignac, Liverpool 1938.
7. The Newest Method of Languages (Methodus), written between 1642 and 1648, an abridged English version is given by A. Turek 1951.
8. Outline of a Pansophical School (Delineatio), written 1650–51, an abridged English version is given by A. Turek 1951.
9. Picture of the World (Orbis Rictus), published 1658, very soon after Charles Hoole translated the work in London.
10. General Consultation about the Improvement of Human Affairs (Consultatio), published 1966 by the Czechoslovak Academy of Science, first translation made by UNESCO in Paris 1957.
11. The Angel of Peace, published in 1667, first translation W.A. Morison 1944.

## Bibliografia

- Booij, Geert: English as the Lingua Franca of Europe: A Dutch Perspective. In *Lingua e Stile* 36 (2001), p. 351–361.
- Dobinson, Christian: Comenius and contemporary education. Paris Unesco Institute for Education 1970.
- Kamman, William F: The Problem of a Universal Language. In *The Modern Language Journal* 26 (1942), p. 177–182.
- Howatt, Arthur: A History of English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. Chapter 3, 1984.

<sup>10</sup> Zestawienie na podstawie opracowania przedstawionego w książce Christiana Dobinsona: Comenius and contemporary education. Paris Unesco Institute for Education 1970.

Lambert, Wallace: Bilingualism and Language Acquisition. In *Native Language and Foreign Language Acquisition*, edited by Harris Winitz. New York: New York Academy of Sciences 1981.

Murphy, Daniel: *Comenius: a critical reassessment of his life and work*. Cambridge: Cambridge University Press 1995.

Rabecq, Marie: Comenius: apostle of modern education. In *UNESCO Courier* 11 (1957), p. 4–16.

Rusk, Robert: *Doctrines of the Great Educators*. Edinburgh: Macmillan 1969.

Sadler, John: *Comenius* Collier-London: Collins-Macmillan Limited 1969.

UNESCO. *John Amos Comenius – 1592–1670*. Paris, United Nations, 1957.



Agata LEŚNICZEK  
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## **SUPPORTING LEARNING PROCESSES OF PRE-SCHOOL CHILDREN. THE USE OF EDUCATIONAL KINESIOLOGY IN AN EFFECTIVE LEARNING – BE THE MASTER OF YOUR MIND**

### **Streszczenie**

Artykuł przybliża pojęcie edukacji kinezyologicznej oraz jej zastosowanie w nauce dzieci w wieku przedszkolnym. Kinezyologia edukacyjna określana jest mianem „gimnastyki mózgu”. Mózg nie jest narządem symetrycznym – każda z półkul ma inne zadania. W mózgu wypracowane zostają pewne połączenia nerwowe – ścieżki, które, często używane, ułatwiają uczenie się. „Gimnastyka mózgu” ma na celu przywrócenie zablokowanych na skutek stresu, oraz wypracowanie nowych połączeń nerwowych, po których biegną impulsy do kory mózgowej, gdzie odbywa się właściwy proces uczenia się. Stosowana jest w pracy z dziećmi między innymi w celu poprawy funkcjonowania umysłu (poprawa pamięci, koncentracji, koordynacji wzrokowo-ruchowej, czy wysławiania się, czytania, liczenia, zapamiętywania cyfr, pisania) oraz zwiększenia zdolności manualnych. Synchronizacja współpracy obu półkul mózgowych poprzez zastosowanie różnorodnych ćwiczeń wspomaga procesy nauczania oraz skuteczność uczenia się. Wykorzystanie w praktyce naturalnych prostych ruchów fizycznych jest niezbędne do organizowania pracy mózgu i ciała w celu rozszerzania potencjalnych możliwości zablokowanych w ciele dziecka.

### **1. Introduction**

The results of scientific research have revealed that human beings utilize only 3% of their mental potential. The brain is divided into two cerebral hemispheres, the left and right one, each of them having their own functions. The left hemisphere – called logical, is responsible for short-term memory, analysis and a sense of time. Through it, grammar, spelling, and exact sciences are assimilated very easily. The right hemisphere of the brain – called creative, is very often associated with intuition and emotions. It is liable for long-term memory, mental synthesis, per-

spective and spatial awareness. As a result, each individual is sensitive to shapes and colours or is able to generalize and interpret other people's emotions. The right hemisphere of the brain processes an incoming flow of information in a holistic and integrated way (simultaneously), not making any logical analysis.

The significance of a balanced and harmonious cooperation of both hemispheres in children's everyday life and school environment in a pre-school period is tremendous as it determines effectiveness in thinking and learning. The left hemisphere absorbs data in a conscious and methodical manner, whereas its right counterpart takes in information subconsciously, creatively and intuitively. As the brain 'decides on' the domination of one of the hemispheres in processing data, it leads to the differences, for example, in reading styles. Some children read slowly but thoroughly putting together all the graphic signs in whole words, which is the task of the left hemisphere. The right hemisphere, on the other hand, concerns the holistic comprehension of images, words and sentences. In this way, children read quickly, but they may make mistakes guessing the meaning of particular words – images. It directly translates into the way children organize their learning. The brain as a whole relies on both functionality and logic as well as on intuition and imagination. In order to utilize the optimal potential of the child's brain in the process of learning, both hemispheres have to cooperate. The whole 'menu' of the hemispheres has to be made use of. If the functioning of the left hemisphere is the most vital in learning, for instance languages (grammar, rules), it is essential for children to try to draw, use colours and associations. If the domination is on the part of the right hemisphere – it is important for them to do e.g. language crosswords.

## **2. How to define educational kinesiology?**

The whole brain-body system takes part in the process of learning. Proper physical exercises (educational kinesiology - 'the brain gym') boost the functions of both hemispheres and in this way stimulate children's brain. As moving with intention leads to an optimal learning, educational kinesiology promotes movement exercises which forward the optimal achievement of mental potential latent in each child. Particular forms of exercise, like creating shapes of letters with the child's body, using pantomime and drama, arts and crafts, exercises with the dice or the mirror, writing with both hands at the same time, writing on the forehead, writing by turns or 'lazy eights', engage the whole body, especially coordinated movements of eyeballs, arms and legs, which evenly activates both hemispheres stimulating children's body, brain and emotions at the same time.

### **2.1. Polysensory learning – 'Learning by doing'**

An indispensable part of 'the brain gym' is a polysensory learning method – 'learning by doing'. It is significantly easier for children to remember information if

it reaches the brain through different pathways simultaneously. The more stimuli children receive, the easier and the more long-lasting it is for them to remember bits of information connected with these stimuli. Children code information visually, aurally and kinesthetically. That is why it is of primary significance to work with pictures, charts, flash cards and various other items in the process of learning. In this way, children listen not only to other pupils, but also to recorded texts or themselves; they read, write, move, mime or perform various tasks; they learn through what they have prepared, touched, smelt or felt. If children see given things, touch, taste, hear their names or see their written forms, then these young learners are able to pronounce the names of the things, associate and read them. Stimulating the brain in this pre-school period of children's process of knowledge acquisition combined with the stimulation of all the senses determines children's learning progress and their optimal intellectual development.

## **2.2. Mnemotechniques**

Memory is a wide unrestrained concept, 'an ocean' of meanings and possibilities, and so is 'art of memory'. Memory plays a special role in the process of learning. Memory training through various exercises increases its efficiency and capacity. In the early stage of pre-school period memory training development is a cause of significant changes in the sphere of the child's psyche, as it enables the development of thinking. The more stimuli children receive through a given situation, the richer and better remembered children's experiences are. And that is possible through mnemotechniques. These are the methods of fast memorization. The techniques make use of children's imagination and associations in order to create new images that are easy to remember. In connection with fast reading and concentration exercises, the memorization techniques, e.g. 'mental glue', 'packing the suitcase', or 'hooks', empower a dynamic cognitive advancement.

## **2.3. Global reading**

A technique that increases reading effectiveness is global reading – 'the game of reading'. Its approach assumes that children learn to read best when reading begins with a natural and meaningful text. In the early stage of reading process, children possess some intuitive knowledge about a language based on the language practice. Pre-school learning of reading should first and foremost be a kind of support in children's development, not the aim in itself. The global method is the process of learning reading, in which a word, a phrase or a sentence is recognized as a whole graphic image. A global approach to reading begins by giving learners natural, meaningful texts to listen to, look at, and memorize by sight. It affects a better understanding of the meaning, as a much less concentration and effort is put to the formal side of reading (spelling or recognizing particular elements). The exposition of whole words or sentences leads to a gradual increase of the reading field, that is,

the area which the reader takes in. Mastering the reading skill requires a constant field expansion. Due to the global method, children become acquainted with words as wholes from the contexts of given illustrations. In the course of time, they recognize these words among others.

Appropriate forms of ‘warming up’ the brain exercises (e.g. underlining appropriate numbers or letters in random rows of a particular text or crossing out right syllables) develop the visual and auditory receptors that are determinants of correct speech development, which consequently stimulates a reading process.

The basis for learning reading is the utilization of children’s cognitive development, particularly the process of noticing and memory, which facilitate the process of memorizing words and sentences, and consequently comprehending reading contents.

### 3. Conclusion

In the process of pre-school learning, educational kinesiology plays a vital role as it ‘intrigues’ the brain with a new material. It has been proved that thanks to educational kinesiology/‘the brain gym’, children acquire and expand their knowledge through developing and utilizing:

- concentration and attention skills as well as memory capacity
- the ability to act in the state of the full brain synchronization (activation of both hemispheres)
- methods of proper relaxation and working in a stress-free way (e.g. ‘wandering of the fly’, ‘the elephant’, ‘the bicycle crunch’ or energetic yawning)
- imagination and memorization skills
- innate intelligence
- the ability to notice and respond to movement-based needs
- creativity and self expression
- an appreciation of music, physical education and the fine arts.

In the course of pre-school learning, it is significant not to get the brain bored as everything monotonous, dull and unremarkable is rejected and forgotten straightaway. What should be done then to ‘interest’ the brain and optimize its mental potential? The key to the issue is the use of proper concentration exercises, relaxation methods, memorization techniques and the engagement of all the senses in the process of learning. Educational kinesiology functions wonderfully, so why not implementing it into school curricula on a regular basis?

## **Bibliography**

- Birkenbihl, Vera F.: Trening sukcesu – ćwiczenie własnego umysłu. Monachium: Astrum 1999
- Buzan, Tony: Rusz głową. Łódź: Ravi 1997
- Szurawski, Marek: Trening Interaktywny. Łódź: Ravi 2004
- Taraszkiewicz, Małgorzata: Jak uczyć jeszcze lepiej. Warszawa: PWN 2002



# **PRZEKŁAD**





Agnieszka ADAMOWICZ-POŚPIECH  
Uniwersytet Śląski, Katowice

## O TŁUMACZENIU ELEMENTÓW „TRZECIEJ KULTURY” I JĘZYKA NIESTANDARDOWEGO NA PRZYKŁADZIE POLSKICH WERSJI *LORDA JIMA* JOSEPHA CONRADA

### Summary

The article presents an analysis of four Polish translations of Joseph Conrad's *Lord Jim*. The renditions are discussed under two categories: the transposition of “the elements of third culture” and the techniques of conveying non-standard forms of language (idiolects). The author demonstrates the similarities and differences between the translations and attempts to identify the translators' strategies.

Niniejszy szkic jest analizą czterech polskich tłumaczeń *Lorda Jima* Josepha Conrada pod względem stopnia przetransponowania do tekstu sekundarnego elementów „trzeciej kultury”, które występują w oryginale oraz technik przekazu języka niestandardowego. Nie jest naszym celem jednoznaczna ewaluacja omawianych przekładów, ale pokazanie podobieństw i różnic po między poszczególnymi propozycjami translacyjnymi i na tej podstawie określenie, na ile to możliwe, strategii translatorskich zastosowanych przez tłumaczy. Pojęcie strategii definiujemy za Marią Piotrowską jako „politykę globalną tłumacza wobec konkretnego zlecenia, całościową i kontekstowo uwarunkowaną politykę wobec tłumaczonego tekstu (...)”<sup>1</sup>. W badaniu naszym wykorzystujemy kategorię szeroko rozumianej ekwiwalencji (relację przekładu do oryginału oraz stopień korespondencji)<sup>2</sup> jak i intertekstualności.

<sup>1</sup> Piotrowska, Maria: *Proces decyzyjny tłumacza*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP 2007. S. 72. Piotrowska podaje niuanse definicyjne tego terminu.

<sup>2</sup> Jak zauważa J. Munday, jest to jedno z najbardziej kontrowersyjnych pojęć w teorii przekładu, ale zarazem kluczowych. (Munday, Jeremy (ed.): *The Routledge Companion to Translation Studies*. New York: Routledge, 2010. S. 185. Olga i Wojciech Kubińscy proponują odejście od terminu ekwiwalencji i powrót do starszego pojęcia wierności (ujmowanej w kategoriach nie tylko epistemologicznych, lecz również aksjologicznych): Kubińscy, Olga i Wojciech (red.): *Przekładając nieprze-*

Intertekstualność na gruncie przekładoznawstwa rozumiana byłaby jako referencyjność kolejnych przekładów wobec siebie. Jak trafnie zauważa Bożena Tokarz, „tłumacz rozszerza możliwości intertekstualne tekstu dzięki swej przynależności do dwóch, co najmniej, kultur oraz na podwójną świadomość – odbiorcy i nadawcy jednocześnie”<sup>3</sup>.

Przypomnijmy, że po raz pierwszy powieść udostępniła polskim czytelnikom Emilia Węslawska (1904), trzydzieści lat później wydano drugie tłumaczenie pióra Anieli Zagórskiej (1933)<sup>4</sup>. Autorami najnowszych wersji tego tekstu są Michał Kłobukowski (Kraków: Znak 2001)<sup>5</sup> i Michał Filipczuk (Kraków: Zielona Sowa 2003).

Przekłady zostaną porównane pod względem potencjalnych problemów translatorskich, które rozumiemy jako barierę blokującą postęp procesu tłumaczenia<sup>6</sup>. Zjawisko problematyczności wiąże się z pojęciem strategii. Wolfgang Lörcher postrzega proces tłumaczenia jako spiralę nakładających się „strategicznych” i „niestrategicznych” zachowań tłumacza. „Te pierwsze wywołane są wystąpieniem trudności, która powoduje, że tłumacz aktywizuje świadome operacje mentalne w celu jej pokonania (np. poszukiwanie neologizmu w sytuacji pojawienia się leksemu, którego bezpośredni odpowiednik docelowy nie istnieje). Niestrategiczne zachowanie natomiast to naturalny płynny tok transferu między oryginałem i tekstem docelowym (...)”<sup>7</sup>. Jako problemy tłumaczeniowe wyróżniliśmy następujące pola: (1) elementy trzeciej kultury oraz (2) język niestandardowy (idiolekt).

---

kładalne III. Gdańsk: Wydawnictwo UG 2007. S. 5. Jednak, mimo wielu zastrzeżeń wobec tego pojęcia, przychylamy się do stanowiska A. Pyma i badaczy niemieckich (W. Kollera, M. Lederera), utrzymującego, że kategoria ekwiwalencji jest niezbędna w praktyce i krytyce przekładowej.

<sup>3</sup> Tokarz, Bożena: „Intersubiektywność i intertekstualność przekładu artystycznego” w: tenże, *Wzorzec, podobieństwo, przypominanie*. Katowice: Śląsk 1998. S. 24

<sup>4</sup> Tłumaczenie A. Zagórskiej zostało poprawione przez Z. Najdera i ukazało się w zbiorowej edycji *Dzieł J. Conrada*, Warszawa: PIW 1972. Cf. także uwagi Najdera o przekładach Anieli Zagórskiej pomieszczone w jego wstępie do J. Conrad-Korzeniowski: *Wybór opowiadań*. Wrocław-Warszawa-Kraków: Biblioteka Narodowa 1972. S. LXXV-LXXVIII.

<sup>5</sup> O przekładzie M. Kłobukowskiego pisałam w artykule „Nowe oblicze *Lorda Jima*”, *Poradnik Językowy* 2002: 8. S. 58–68.

<sup>6</sup> Problem tłumaczeniowy definiujemy za Piotrowską: „jako werbalny lub niewerbalny segment, który może wystąpić albo we fragmencie tekstu (na poziomie lokalnym), albo w tekście pojmowanym jako całość (poziom globalny). Mobilizuje to (...) tłumacza do podjęcia świadomej decyzji wyboru wśród istniejących opcji uzasadnionej strategii, procedury i rozwiązania tłumaczeniowego”. Piotrowska, M.: *Proces decyzyjny*. S. 62. Trzeba jednak pamiętać, że „to co rozpoznajemy jako problem w ramach danej pary tekstów [czy danej serii, *przyj.* A.A.P.], nie musi koniecznie stanowić problemu (...) w ramach innego badania porównawczego (...)”. G. Toury, „Metoda opisowych badań przekładu” w: Bukowski, Piotr et al. (red.): *Współczesne teorie przekładu*. Kraków: Znak 2009. S. 213.

<sup>7</sup> Podaję za: Piotrowska, M.: *Proces decyzyjny*. S. 61.

## 1. Elementy trzeciej kultury<sup>8</sup>

Odrębną grupę słów stanowią wyrazy wtrącane w tekst główny w innym języku niż angielski. Określa się je mianem składników trzeciej kultury i definiuje jako „te elementy tekstu oryginału i/lub przekładu, które są obce zarówno w języku i kulturze oryginału, jak i w języku i kulturze przekładu”<sup>9</sup>. Zdania teoretyków przekładu co do tłumaczenia tych elementów są podzielone. Część uważa bowiem, iż z reguły tłumaczony powinien być tylko tekst angielski, natomiast wyrażenia w innych językach winny pozostać w swym oryginalnym brzmieniu<sup>10</sup>. Druga grupa stoi na stanowisku, iż: „tłumacz powinien ten obcy element dostrzec, niejako sklasyfikować i przelożyć”<sup>11</sup>.

Zróźnicowanie lingwistyczne tekstu spełnia różne funkcje w *Lordzie Jimie*. Jednym z głównych zadań wielojęzyczności opowieści Marlowa było zarysowanie szerokiego spektrum osób, które wypowiadają swe sądy o Jimie, jak również uwypuklenie trudności komunikacyjnych, wobec których staje Marlow (a przez niego i czytelnik). Ponadto wyrażenia w ‘trzecim języku’ stanowiły jedną z technik uwiarygodnienia wypowiedzi poszczególnych postaci. Wobec tak rozbudowanych zadań spełnianych przez syntagmy trzeciej kultury, wydaje się, że tłumacz nie powinien ułatwiać czytelnikowi dostępu do świadectw czy opinii w języku niemieckim, francuskim, bądź wtrąceń w języku malajskim czy indyjskim (środek stylistyczny intensyfikujący koloryt lokalny). Tłumacząc „trzeci język” niszczy on strukturę tekstu poprzez zaburzenie wszystkich wyżej wspomnianych funkcji i uniemożliwia w ten sposób czytelnikowi dotarcie do znaczeń potencjalnie wpisanych w tekst.

Węslawska podchodzi do wyrażań w trzecim języku bardzo swobodnie. Nie rozpoznajemy u niej żadnej konsekwencji w przekładzie wtrętów obcych. Zagórska przestrzega reguły, by zachować obce wtrącenia w ich oryginalnym brzmieniu, Filipczuk, na ogół, również, przez co oddają wiernie bogactwo językowe (*resp.* wielokulturowość) *Lorda Jima*. U Kłobukowskiego natomiast dostrzegamy strategię adaptacji<sup>12</sup> w przypadku tłumaczenia słów z języków rdzennych mieszkańców Archipe-

<sup>8</sup> Pojęcie *trzeciej kultury* stosuję za Dorotą Urbanek: Elementy trzeciej kultury w procesie przekładu. W: Lewicki, Roman (red.): Przekład. Język. Kultura. Lublin: UMCS 2002. S. 61–69.

<sup>9</sup> Tamże s. 63.

<sup>10</sup> Tabakowska, Elżbieta: O przekładzie na przykładzie. Rozprawa tłumacza z „Europą” Normana Daviesa. Kraków: Znak 2003. S. 120; Hejwowski, Krzysztof: Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu. Warszawa: PWN 2004. S. 38; O. Kubińska, W. Kubiński (red.). Przekładając nieprzekładalne, t. II. Gdańsk: Wyd. UG 2004. S. 11, s. 32–37, s. 67–75.

<sup>11</sup> Urbanek, D.: Elementy trzeciej kultury. S. 64. W zależności od pełnionych przez dany element funkcji, Urbanek proponuje różne metody przekładu. Por. także Lewicki, Roman: Obcość w przekładzie. Lublin: UMCS 2000. Badacz wprowadza szczegółową klasyfikację „nośników obcości” i w zależności od kategorii danego elementu sugerowany jest przekład lub pozostawienie oryginalnej formy.

<sup>12</sup> Cf. Vinay, Jean-Paul, Darbelnet, Jean: A Methodology for Translation. W: Venuti, Lawrence: The Translation Studies Reader. New York: Routledge 2000. S. 90–92 oraz Lewicki, Roman: Między

lagu Malajskiego (np. *Dubash* – tłumacz, *punkah* – wachlarz). Klobukowski przekłada wtrącenia malajskie czy indyjskie na język polski i nieuchwytnie dla odbiorcy, wplata je w tekst. Ze względu na ograniczone ramy tego szkicu przyjrzymy się rozwiązaniom zaproponowanym przez tłumaczy dla elementów trzeciej kultury – po jednym przykładzie dla języka francuskiego, niemieckiego i cztery malajskiego (aby zobrazować odmienne strategie w przypadku tego języka).

Elementy języka francuskiego najliczniej występują w konwersacji z francuskim porucznikiem.

JC: „*‘And so that poor young man ran away along with the others,’* he said with grave tranquility. I don’t know what made me smile [...]. But somehow this simple statement of the matter sounded funny in French . . . *‘S’est enfui avec les autres,’* had said the lieutenant (s. 145).

EW: „-*A więc ten biedny młodzieniec uciekł z tamtymi* – rzekł z poważnym spokojem. Nie wiem dlaczego uśmiechnąłem się [...]. Ale bo też to proste określenie sprawy śmiesznie brzmiało po francusku -----” (I, 135).

Pominięcie tego zdania przez Węslawską w istotny sposób narusza spójność i logiczność wypowiedzi Marlowa, ponieważ przytaczając komentarz Francuza (dwukrotnie: najpierw po angielsku, potem po francusku), Marlow zauważa, iż wywołał on unikalną reakcję u niego samego (uśmiech w tragicznej historii Jima) oraz sugeruje potencjalną przyczynę tego somatycznego efektu: po prostu uwaga ta brzmiała śmiesznie po francusku (i dlatego cytuje ją jeszcze raz, tym razem właśnie po francusku). Wydaje się, że Conrad pragnął wywołać podobny efekt u czytelnika. Przekład zwrotu jedynie po polsku niszczy strukturę tekstu na dwóch poziomach; strukturę powierzchniową – zaburza koherencję i zasadność wyjaśnienia Marlowa (brak francuskiej egzemplifikacji) i strukturę głęboką poprzez zaburzenie wpisanej w tekst możliwej ekwiwalencji odbioru.

Pozostali tłumacze nie przekładają tej frazy, przytaczając ją w oryginalnym francuskim brzmieniu (AZ 159, MK 124, MF 102) nie naruszając struktury tekstu.

Język niemiecki występuje w epizodach związanych z niemieckim kapitanem Patny i Steinem.

JC: „I watch him very carefully from my horse, but there is no more – *bleibt ganz ruhig* – keep still, so” (s. 210, podkreślenie w oryginale).

EW: „Nie schodząc z konia, przyglądałem mu się badawczo, ale nie – ani drgnął” (t. II, s. 41).

Jaka jest funkcja niemieckiego wyrażenia? Przecież „*bleibt ganz ruhig*” i „keep still, so” to frazy synonimiczne. W wypowiedziach Steina taki sposób mieszania języków powtarza się wielokrotnie. Niemiecki podróżnik, jak sądzimy, nie do końca był pewien wagi i wrażenia, jakie wywierają używane przez niego angielskie zwroty, więc aby dosadniej wyrazić to, co myśli i przeżył, uzupełnia opowieść słowami w rodzimym języku. Węslawska traktuje niemieckie wyrażenie jako zbędny odpowiednik

angielskiego i przekłada jedynie angielską wersję, pomijając niemiecki „wtręt”. Zacięra przez to charakterystyczny rys wypowiedzi Steina, a mianowicie częste wtrącanie niemieckich zwrotów dla podkreślenia grozy i autentyczności swych przeżyć. Inni tłumacze, tak jak w przypadku francuskim, pozostawiają frazę w oryginalnym brzmieniu (AZ 228, MK 178, MF 148).

O ile w przypadku języków francuskiego i niemieckiego strategie tłumaczy wiązały się z czasem, w którym powstawały (najstarszy przekład wykazuje największy stopień adaptacji, późniejsze przekłady świadomie oddają egzotykę tekstu sekundarnego), o tyle w przypadku wtrąceń z języków Archipelagu Malajskiego ten podział nie jest już tak klarowny. W większości wypadków Zagórska i Filipczuk pozostawiają formy konotujące obcość (byłaby to w rozumieniu Lewickiego strategia egzotyżacji), natomiast Węclawska i Kłobukowski udomawiają te leksemy proponując polskie odpowiedniki. Tłumacze adaptują elementy trzeciej kultury albo poprzez analog funkcjonalny albo poprzez generalizację. W tym przypadku wybraliśmy kilka przykładów, aby zilustrować powyższe wnioski:

Conrad	Węclawska	Zagórska	Filipczuk	Kłobukowski
<i>prau</i> 14	---- I 18	krajowy statek 20	<i>prau</i> 15	żaglówka 16
<i>punkab</i> 28	wentylator I 29	<i>punkab</i> 34	<i>punkab</i> 24	wachlarz 27
<i>Parsee Dubash</i> 35	<i>Parsee Dubash</i> I 36	<i>Persa Dubasza</i> 43	<i>pars-dubasz</i> 29	parsyjski tłumacz 41
<i>gharry</i> 46	wózek/powozik I 47	powozik 55, 252	powóz 37	dorożka 42
<i>Kalashbee</i> 87	----- I 86	<i>kelasich</i> 99	Kalaszów 66	tubylczym sposobem 75
<i>campong</i> 414	obóz II 154	<i>kampung</i> 453	<i>kampung</i> 289	dom 353

Dlaczego przykładamy tak dużą wagę do wyrażen z języków malajskiego czy indyjskiego? Przecież utrudniają one odbiór tekstu. W tym właśnie tkwi sedno prozy Conrada: lokalne realia nie są tylko tłem dla historii Jima, one ją tworzą. Również odbiorca tekstu prymarnego ma kłopot ze zrozumieniem tych leksemów, dlatego obecnie każda edycja *Lorda Jima* w renomowanym wydawnictwie anglojęzycznym zawiera słowniczek wyrazów z języków obcych (m.in. malajskiego, hindi, urdu, arabskiego)<sup>13</sup>.

Wydaje się że najlepszym rozwiązaniem jest pozostawienie elementów trzeciej kultury i zamieszczenie odnośnika (tak jest u Filipczuka czy Zagórskiej)<sup>14</sup> lub, tak jak w angielskich wydaniach, dodanie słowniczka obcojęzycznych wyrażen.

<sup>13</sup> Por. najnowsze wydanie brytyjskie przez Oxford University Press 2002 pod red. J. Berthoud, wydanie amerykańskie New York, Norton 1999 pod red. T. Mosera i wydanie kanadyjskie Toronto, Broadview 2000 pod red. C. Wattsa (zawiera obszerne przypisy).

<sup>14</sup> Zagadnienie umieszczania przypisów przez tłumacza wymagałoby odrębnego omówienia. Nie ma konsensu co do zastosowania tej formy eksplikacji w tłumaczeniu (szczególnie literackim). Niektórzy odrzucają to narzędzie jako świadczące o nieudolności tłumacza (por. np. artykuł Uty Hrehorowicz: Przypisy tłumacza: to be or not to be? w: Filipowicz-Rudek, Maria et al. (red.): Między oryginałem a przekładem, t. III. S. 110-117). Inni natomiast traktują przypisy jako przydatne narzędzie

## 2. Idiolekty

W teorii przekładu nie wypracowano jednolitego stanowiska co do problemu przekładu żargonu czy dialektu. Rozwiązania proponowane przez traduktologów są diametralnie różne. Od generalnych stwierdzeń, iż dialekt/żargon tłumaczymy językiem nienacechowanym<sup>15</sup>, po szczegółowe próby odnalezienia ekwiwalentów funkcjonalnych w języku docelowym<sup>16</sup>.

Stylizacja i indywidualizacja języka w tekście prymarnym stanowiły metodę uwiarygodniania wydarzeń. Dzięki tym zabiegom czytelnik oryginału może sobie wyobrazić, jak Marlow naśladował bądź przedrzeźniał wymowę i akcent swych rozmówców, dodając w ten sposób kolorytu swojej opowieści i podtrzymując ciekawość swoich słuchaczy. Należy pamiętać o charakterze opowieści Marlowa – była to historia opowiadana wieczorem na werandzie dla znudzonych biesiadników. Gawędziarz musiał świadomie zastosować pewne techniki, aby podsycać zainteresowanie gości, czasami ich rozbawiając, czasami intrygując niedopowiedzeniami, lub wprowadzając napięcie.

Po drugie, stylizacja i indywidualizacja języka miały na celu wywołanie efektu komicznego. Poprzez celowe zniekształcanie wypowiedzi niektórych postaci (obco-krajowców) Conrad zmierzał do rozbawienia czytelnika. Wielokrotnie stwierdzano, iż tłumaczenie komizmu jest jednym z najtrudniejszych problemów przekładu<sup>17</sup>.

---

i wykorzystują w przekładzie (por. najnowsze tłumaczenie *Diabłów z Londynu* A. Huxleya (Warszawa: PIW 2010), gdzie tłumacz B. Zborski dołączył suplement, na który składa się 70 stron przypisów). Należy podkreślić, iż w przypadku polskiej edycji *Lorda Jim'a* najrzetelniej i najobszerniej przygotował przypisy Zdzisław Najder w edycji Biblioteki Narodowej. Nie mają one charakteru czysto bibliograficznego, lecz zawierają niezbędne dla czytelników, którzy zapoznają się z Conradem, objaśnienia realiów geograficznych, personalnych, (auto)biograficznych. Wielokrotnie naświetlają spory co do niejasności interpretacyjnych, ale nigdy nie doprecyzowują znaczenia słów/postaci, pozostawiając czytelnikowi pole do własnej interpretacji tekstu. W przypisach tych odnajdziemy tłumaczenia obcojęzycznych wtrąceń, czy całych wypowiedzi oraz dokładną identyfikację autorów i tekstów, do których Conrad pośrednio lub bezpośrednio się odnosił lub z którymi polemizował.

<sup>15</sup> Wojtasiewicz, Olgierd: Wstęp do teorii tłumaczenia. Warszawa: TEPIS 1957. S. 65; Munday, J.: *The Routledge Companion to Translation*. S. 181. Szeroki przegląd stanowisk teoretycznych dotyczących przekładu dialektów daje monografia Leszka Berezowskiego: *Dialect in Translation*. Wrocław: Wyd. UW 1997.

<sup>16</sup> Nida, Eugene: *Towards a Science of Translating*. Leiden: E.J. Brill 1964. S. 166 i n.; Catford John: *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: OUP 1965. S. 88; France, Peter et al. (ed.): *The Oxford History of Literary Translation in English*. Oxford: OUP 2006. S. 302; Korzeniowska, Aniela: *The Challenge of the Non-Standard and the Notion of Untranslatability in Reference to Three Scottish Writers*. W: Kubiński: *Przekładając nieprzekładalne II*, Gdańsk: Wyd. UG 2004. S. 93–100; Korzeniowska, A.: *The Power of Dialect in a literary Text, and Its Translatability/Untranslatability*. W: Cieślak M., et al. (red.): *PASE Studies in Literature and Culture*. Łódź: Łódź UP 2008. S. 179–186.

<sup>17</sup> Por. Barańczak, Stanisław: *O pisaniu w obcym języku*. W: tenże *Tablica z Macondo*. Londyn: Aneks 1990. S. 208–210; Teodorowicz, E.: *Komizm w przekładzie prozy dla dzieci*. W: Fast, Piotr (red.): *Komizm a przekład*. Katowice: Śląsk 1997. S. 21; Grzegorzczak, G.: *Humor, dyskurs, translacja*.

Wyzwaniem dla tłumacza jest odnalezienie „w drugim języku ekwiwalencji efektu komicznego oryginału, ponieważ wywołują go dwojakiego rodzaju bodźce: intelektualne i doznaniowe, często o charakterze somatyczno-sensualnym”<sup>18</sup>. Węslawska i Zagórska całkowicie pomijają ten problem, prawdopodobnie klasyfikując owe winiety komiczne jako nieprzekładalne, podobnie czyni Filipczuk<sup>19</sup>. Inaczej postąpił Kłobukowski, starając się przedstawić adekwatną<sup>20</sup> wersję komizmu językowego posługując się polszczyzną niestandardową.

Zwróćmy uwagę na dwa przykłady stylizacji języka i wynikający z tego komizm słowny. Kapitan *Patny*, Niemiec, mówi po angielsku z silną interferencją rodzimego języka w zakresie gramatyki, słownictwa i wymowy. Jeśli chodzi o gramatykę, to kapitan nie stosuje prawidłowych form przeczących (isn't/aren't), nie używa lub błędnie wprowadza operatory (don't/does't), posługuje się uproszczoną formą przeczącą (no) dla większości negacji, nie stosuje końcówek morfologicznych właściwych dla danej osoby i czasu, posługuje się typową dla języka niemieckiego ramą zdaniową (z czasownikiem na końcu zdania). W zakresie leksyki myli homonimiczne słowa niemieckie i angielskie (God-Got, will-vill, spit-shpit, become-begome), wtrąca niemieckie słowa. Jeśli chodzi o fonologię, to ubezdźwięcznia spółgłoski dźwięczne, końcówki lub wymawia jako dźwięczne głoski bezdźwięczne, wymawia leksemę angielskie z niemiecką fonią (will jak vill, spit jak shpit).

JC: 'That old mad rogue up-stairs called me a hound' [...]. Bah! The Pacific is big, my friendt. You damned Englishmen can do your worst; I know where there's plenty room for a man like me: I am well acquaintdt Apia, in Honolulu [...]. You Englishmen are all rogues. [...] **What are you to shout?** Eh? **You tell me?** **You no better** than other people, and that old rogue **he make Gottam** fuss with me. [...] That's what you English always make - make a **tam'** fuss - for any little thing, because I was not born in your **tam'** country. Take away my certificate. **A man** like me **don't** want your **verfluchte** certificate. I **shpit** on it. [...] I **yill** an Amerigan citizen **begome** [...]' (s. 41-42).

Występuje tu podwójna trudność przekazania w formie zapisu tekstowego idiosynkrazji wymowy oraz humor foniczny. W przekładzie dochodzi kolejne wyzwanie oddania tego w innym języku, tak by brzmiało to równie prawdopodobnie i – co ważne – wywoływało podobny efekt u odbiorcy tłumaczenia co u odbiorcy oryginału, w tym przypadku – śmiechu<sup>21</sup>.

---

W jaki sposób obcość przejawia się w tłumaczeniu tekstów humorystycznych? W: Przekładając nieprzekładalne I. s. 75.

<sup>18</sup> Tokarz, Bożena: Ocalone czy zagubione w przekładzie. W: Fast: Komizm a przekład, s. 20.

<sup>19</sup> O nieprzekładalności niektórych przykładów komizmu pisał W. Kalaga wymieniając m. in. przykład, gdy „komizm umiejscowiony jest w języku i wynika z samego tworzywa językowego”; (Kalaga, Wojciech: Komizm a przekładalność. W: Fast: Komizm a przekład. S: 9.)

<sup>20</sup> Terminu *adekwatne tłumaczenie* używam za Hejrowski: Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu. S. 43.

<sup>21</sup> Por. Pisarska, Alicja, et al. (red.): Współczesne tendencje przekładoznawcze. Poznań: UAM 1996. S.110.

Niestety w tłumaczeniach Węslawskiej i Zagórskiej konsekwentna strategia oddania wpływu języka niemieckiego na język polski nie została zastosowana. Węslawska tłumaczy ten tekst bardzo poprawnie, standardową polszczyzną:

EW: “Ten stary waryat, lotr, nazwał mnie psem! [...]. Ba! – ocean Spokojny wielkim jest przyjacielem! Wy, przekłeci Anglicy, możecie sobie robić, co wam się podoba; ja wiem, gdzie się znajdzie miejsce dla takiego jak ja człowieka; znaj mnie dobrze w Apia, w Honolulu [...]. Wy, Anglicy, jesteście wszyscy lajdakami [...]. Kto wy jesteście, żeby wrzask podnosić? Co? Powiedzcie mi? Nie jesteście lepszym od innych narodem, a tamten, stary lajdak śmiał mnie wymyślać. [...] Wy, Anglicy, to tylko potraficie: wrzask podnosicie dla najmniejszej rzeczy, dlatego, że nie urodziłem się w waszym przekętym kraju. Odebrać moje świadectwa! A bierzcie je! Nie potrzebuję świadectw. Człowiek taki, jak ja, nie potrzebuje waszych *verflucht* świadectw. Pluję na nie! - Plunął. - Ja zostanę amerykańskim obywatelem [...].” (I, s. 41–2).

W przekładzie nie odnajdziemy typowych błędów, które popełnia rodzimy użytkownik języka niemieckiego posługując się językiem polskim. Jedynym nośnikiem obcości<sup>22</sup> jest zniekształcona forma przekleństwa *verflucht*. Nie wiedzieć czemu, jedna zmiana jaką wprowadziła, to eliminacja końcówki -e w niemieckim słowie *verfluchte*, co akurat w tym przypadku było błędną decyzją, ponieważ w języku niemieckim *das Zertifikat* jest rodzaju nijakiego, więc poprzedzający przymiotnik powinien mieć morfologicznie formę zakończoną na -e. Możliwe, iż Węslawska chciała w jakiś sposób dopasować rodzaj gramatyczny niemieckiego przymiotnika do polskiego rodzaju nijakiego *to świadectwo*? W takim wypadku, można by to interpretować jako próbę poprawy oryginału, tak by nie było błędów, co byłoby dążeniem przeciwnym do *intentio operis*<sup>23</sup>.

Również Zagórka nie zdołała oddać specyficznego sposobu artykulacji Niemca:

AZ: “Ten stary bzik, ten lotr tam na górze, nazwał mnie psem [...]. Co mi tam! Pacyfik jest wielki, mój przyjacielu. Choćbyście pękli, nic mi nie zrobicie, przekłete Angliki; wiem dobrze, gdzie się znajdzie w bród miejsca dla takiego jak ja człowieka; mam dużo znajomych w Apia, w Honolulu [...]. Wszyscyście dranie, **wy** Anglicy, [...]. Jakim prawem pan na mnie krzyczy? Co? Odpowiadaj pan!? Nie jesteś pan lepszy od innych, a ten stary, zbzikowany drań urządził mi wściekłą awanturę. [...] To u was, Anglików, jest w zwyczaju wyprawianie piekielnych awantur o łada głupstwo, dlatego że się człowiek nie urodził w waszym, psiakrew kraju. Odbierzcie mi świadectwo. A odbieraj sobie! Nie potrzebuję żadnego świadectwa. Taki człowiek jak ja, nie potrzebuje waszych *verfluchte* świadectw. Pluję na nie. - Splunął. – Przyjmę obywatelstwo amerykańskie [...].” (s. 50)<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Termin Romana Lewickiego: Konotacja obcości w przekładzie. Lublin: UMCS 1993. S. 31 oraz tenże: Między adaptacją a egzotyżacją. W: Kubiński (red.): Przekładając nieprzekładalne I, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego 2000. S. 194.

<sup>23</sup> Cf. Eco, Umberto et al.: Interpretacja i nadinterpretacja. Kraków: Znak 1996. S. 64.

<sup>24</sup> Zupełnie odmiennie wygląda ten passus w wersji poprawionej przez Zdzisława Najdera: “Ten wariat, stary lotr tam na górze, **nazwał mnie pies** [...]. Też coś! Pacyfik jest wielki, **mój przyjaciel**. Możecie pęknać, nic mi nie zrobicie, **przekłete Angliki**; wiem dobrze, gdzie się znajdzie **pełno miejsc** dla takiego jak ja człowieka; **ja dobrze znany w Apia**, w Honolulu [...]. Wy, Anglicy, wszyscy lotry [...]. **Kto wy są**, żeby krzyczeć? Co? Pan mi powie? Wy nie lepsi jak inni ludzie, a ten stary lotr **na mnie awanture**. [...] To wy, Angliki, zawsze to robicie - robicie **kolerne** awantury,



Nie ma tutaj żadnych elementów sygnalizujących odbiorcy sekundarnemu, że dana postać posługuje się niepoprawną angielszczyzną. Zagubiona została lingwistyczna odmiennosc słów kapitana, a co za tym idzie zblakł pejoratywny wymiar jego wypowiedzi. O komizmie już nie wspominając...

Podobnie Filipczuk nie dał adekwatnej wersji polskiej tego fragmentu, powtarzając częściowo rozwiązanie Zagórskiej (w wersji poprawionej przez Najdera), usuwając przy tym elementy gwary chłopskiej z przełomu XIX i XX wieku:

MF: ‘Ten stary szalony lajdak na górze, nazwał mnie psem! [...] Ba! Pacyfik jest duży, mój przyjacielu. Wy cholerni Anglcy, robicie wszystko, co najgorsze; wiem dobrze, gdzie jest miejsce dla ludzi takich jak ja; **ja dobrze znany w Apii**, w Honolulu [...]. Wy, Anglcy, wszyscy jesteście lobuzy [...]. **Kto wy jesteście**, żeby krzyczeć?! Co?! Powiesz mi pan?! Nie jesteście lepsi od innych, a ten stary lajdak **robi mi awantura!** [...] Wy, Anglcy, zawsze tak robicie, robicie **cholerna awantura o każda mała rzecz**, bo **ja się nie urodził** w waszym cholernym kraju. A bierzcie sobie mój certyfikat! Bierzcie go! **Niepotrzeba mnie żadnego certyfikata**. Ktoś taki, jak ja, nie chce waszego **verfluchte** certyfikata! Pluję na niego! - Splunął. - **Ja chce zostać amerykański obywatel!**’ (s. 33).

Natomiast rozwiązanie Klobukowskiego brzmi o wiele bardziej naturalnie (stosuje podobne metody jak w oryginalnej wersji, tj. ubezdźwięcznianie i udźwięcznianie spółgłosek tam gdzie nie należy) i co ważniejsze osiąga efekt komiczny, co było głównym celem tego passusu.

MK: ‘Ten stary **fariat** tam na górze **zwymzłał** mnie od psów, **gultaj** jeden. [...] Ba! Pacyfik jest **duszy**, pszyjacielu. Róbcie sobie, co chcecie, cholerni **Anklcy**; wiem, gdzie taki **szlowiek** jak ja znajdzie dla siebie **dożyć** miejsca; mam **sztosunki** w Apii, w Honolulu [...]. Wy, **Anglcy**, wszyscy jesteście **gultaje** [...]. Coście za jedni, żeby **krzykać** na ludzi? No? Pan mi powie? Nie jesteście lepsi od reszty, a ten stary **gultaj obsztorcofał** mnie jak wszyscy diabli. [...] Bo wy, **Anklcy**, to tak zawsze: nic tylko sztorcujecie **szlowieka** o byle co, a wszystko dlatego, że nie urodziłem się w tym waszym cholernym kraju. **Zapierzcie** mi dyplom. **Pierzcie** go sobie w cholere. Po co mi on. Taki **szlowiek** jak ja nie **poczepuje** wasz **verfluchte** dyplom. Pluję na niego. [...] Przejmę amerykańskie obywatelstwo, i już!’

Oczywiście można postawić zarzut, iż trudno by znaleźć obcokrajowca, który tak mówiłby po polsku, podczas gdy angielska wersja brzmi całkiem prawdopodobnie<sup>25</sup>. Z drugiej jednak strony trzeba było przetłumaczyć te językowe idiosynkrazje

---

o byle co, bo **ja się nie urodził** w waszym **kolernym** kraju. **Zabrać** mnie mój certyfikat. Bierzcie wy go. **Nie chce tego certyfikata**. Taki człowiek jak ja nie chce waszego **verfluchte** certyfikata. **Tfu na certyfikat**. – Splunął. – **Ja zostanie amerykański obywatel!**’ (s. 46).

Dla wyrażenia idiosynkrazji „niemieckiego angielskiego” kapitana Patny, Najder użył gwary chłopskiej z początku XX wieku: „kto wy są”, „wy nie lepsi”, „ja się nie urodził”. Nie ma tutaj konsekwentnej strategii, ponieważ zastosowano również inną technikę, a mianowicie brak deklinacji rzeczowników (występują one głównie w mianowniku: „nazwał mnie **pies**”, „ja zostanie **amerykański obywatel**”) lub błędną deklinację („zabrać **mnie**”, „**certyfikata**”).

<sup>25</sup> Zarzut ten analizuje i odpiera Ezra Pound w przypadku własnych tłumaczeń XIII wiecznego włoskiego poety „Guido’s Relations” w: Venuti: *The Translation Studies Reader*. S. 28–33.

i propozycja Klobukowskiego opierająca się na metodzie przekładu funkcjonalnego<sup>26</sup> jest znacznie wierniejsza<sup>27</sup> wobec oryginału niż poprzednie rozwiązania<sup>28</sup>.

I drugi przykład. Marlow odprowadzając Jima w jego podróż do Patusanu, rozmawia z kapitanem statku, Metysem, który jest przeświadczony o wysokim stopniu zaawansowania i płynności swej angielszczyzny. Z widocznym zadowoleniem dobiera słowa i zwroty, jednak mylą mu się wyrazy o podobnym brzmieniu, nie zna zakresu znaczeniowego słów, które używa, stosuje je w błędnych związkach frazeologicznych. Jest on typowym przykładem na to, że opanowanie leksyki danego języka nie gwarantuje komunikatywności przekazu. W oryginale fragment ten jest śmieszny ze względu na zabawę słowami (komizm językowy), ale również na nieprzystawalność sytuacji (potoczna rozmowa między żeglarzami) do języka, którym próbuje się on posługiwać (wysoki styl, wyszukane słownictwo):

JC: „,Oh, yes. Patusan’. He was going to carry the gentleman to the mouth of the river, but would **never ascend**. His flowing English seemed to be derived from a dictionary compiled by a lunatic. Had Mr. Stein desired him to **ascend**,’ he would have **reverentially** – (I think he wanted to say respectfully – but devil only knows) – **reverentially made objects for the safety of properties**. If disregarded, he would have presented **resignation to quit**. Twelve months ago he had made his last voyage there, and though Mr. Cornelius **propitiated many offertories**’ to Mr. Rajah Allang and the **principal populations**,’ on conditions which made the trade **a snare and ashes in the mouth**,’ yet his ship had been fired upon from the woods by **irresponsive parties**’ all the way down the river; which causing his crew **from exposure to limb to remain silent in hidings**,’ the brigantine was nearly stranded on a sandbank at the bar, where she **would have been perishable beyond the act of man**’ (s. 239).

Ten fragment posiada dwie charakterystyczne cechy: po pierwsze kapitan brygantyny stara się posługiwać językiem oficjalnym (ascend, parties), nawet literackim (inwersja Had Mr. Stein...), po drugie w obrębie tego rejestru popełnia mnóstwo błędów, przy czym czytelnik oryginału jest w stanie domyślić się, jakiego słowa kapitan chciał użyć, czy z jakim wyrazem pomylił daną jednostkę leksykalną (np. made objects zamiast made objections, irresponsible zamiast irresponsible) oraz stara się być hiperpoprawny (hypercorrectness), co jest cechą dystynktywną osób posługujących się obcą mową. Zadaniem tłumacza jest w tym przypadku ‘umożliwienie czytelnikowi przekładu rekonstrukcji bazy wypowiedzi i bazy kognitywnej jak najbardziej

<sup>26</sup> Cf. Hejwowski: Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu. S. 45–46.

<sup>27</sup> Termin ten rozumiem szeroko w znaczeniu zaproponowanym przez Olę i Wojciecha Kubińskich: wierność przekładu oznacza wierność oryginałowi, ‘intencjom autora’ tekstu, kulturze źródłowej i kulturze języka docelowego. (Kubińscy (red.): Przekładając nieprzekładalne III. O wierności, Gdańsk: Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego 2007. S. 5 i 15.)

<sup>28</sup> Znaczenie, jakie ma indywidualizacja języka dla niuansowania charakterystyki postaci, kapitalnie wychodzi, gdy zestawimy idiolektów dwóch Niemców: omawianego powyżej kapitana Patny (czarny charakter) z innym niemieckim podróżnikiem Steinem (w zamyśle Conrada postać pozytywna). Szczegółowo przedstawiłam to w artykule: „International English”? O przekładzie błędów językowych bohaterów prozy Josepha Conrada. W: Fast, Piotr, Świeściak, Alina (red.): Błąd (i jego konsekwencje) w przekładzie. Katowice: Śląsk 2010. S. 119–138.

zbliżonych do baz autora i odbiorcy oryginału [...]”<sup>29</sup>. Należało więc przedstawić wersję, w której ów kapitan posługuje się w języku polskim stylem kancelaryjnym<sup>30</sup> (co w angielskim jest o wiele bardziej wyraziste, gdyż podział na tzw. „registers” jest bardzo klarowny), a dodatkowo popelnia mnóstwo błędów, jeśli chodzi o znaczenie poszczególnych leksemów.

W przypadku tej wypowiedzi dochodzi specyficzna funkcja błędów językowych – uwypuklają one stosunek narratora (Marlowa) do rozmówcy. Aberracje lingwistyczne stają się metodą deprecjonowania Innego<sup>31</sup>. Język Metysa jest dziwną mieszanką rejestrów i stylów. Posługuje się on niepoprawnymi związkami frazeologicznymi (‘made objects for’, ‘falsier than the “weapons of a crocodile” (JC 239)), słowami o przeciwnym znaczeniu do myśli, którą pragnie wyrazić (ascend’ zamiast descend (LJ 238)), hiperpoprawnością (‘resignation to quit’, ‘plenty too much of Patusan’ (JC 239)), malapropizmami (‘offertories’ zamiast ‘offers’ (JC 238)). Jednak największym błędem, który powoduje, iż jego wypowiedzi stają się prawie nie do odszyfrowania, jest przemieszanie rejestrów oficjalnego (kancelaryjnego) z potocznym (kolokwialnym). Dokładnie rzecz ujmując, obcokrajowiec usiłuje zastosować wysocki literacki styl w codziennej sytuacji komunikacyjnej.

Czy odbiorca polskiego tekstu dostrzeże te dwie funkcje? Zaczniemy chronologicznie od najstarszego tłumaczenia z początku wieku:

EW: „-Ach, tak. Paturan! Miał zamiar dowieźć tego pana do początku rzeki, ale dalej płynąć nie myśli. Mówił po angielsku tak, jak gdyby słowa czerpał ze słownika układanego przez waryata. Gdyby pan Stein żądał od niego, by się dalej zapuszczał, to złożyłby świadectwo, że to jest rzeczą niebezpieczną, gdyby to nie pomogło „musiałby zrezygnować ze swego stanowiska”. Przed dwunastu miesiącami odbył swą ostatnią podróż w tamte okolice i chociaż Pan Cornelius „składał hojne dary” panu Radzi Allangi „głównym wodzom”, XXX okręt wzięty był w wielki ogień przez cały ciąg przebywania rzeki XXX; załoga XXX zmuszona była kryć się, gdzie się dało i okręt o mało nie osiadł na mieliźnie, co byłoby ostateczną zgnębą (II, s. 67).

Paturan – sugeruje wadę wymowy raczej niż błąd językowy. Węslawska zupełnie pomija komentarze Marlowa prostujące błędy Metysa. Jest zmuszona tak postępować, ponieważ w jej wersji Marlow nie ma co korygować. Co najwyżej w niektórych wypadkach czytelnik przekładu może dostrzec pomieszanie rejestrów. Jednak najbardziej rzuca się w oczy strategia opuszczania trudnych do przetłumaczenia błędów językowych opartych na malapropizmach lub nieprawidłowych związkach frazeologicznych. Inną techniką zastosowaną przez Węslawską jest poprawianie błędów występujących w oryginale.

Aniela Zagórska zaproponowała następującą wersję:

<sup>29</sup> Hejwowski: Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu. S. 104.

<sup>30</sup> Byłby to polski odpowiednik angielskiego *formal register*.

<sup>31</sup> Zdaniem M. Moutet celowe prezentowanie mowy tubylców w formie zniekształconego języka ma podłoże ideologiczne (Moutet: Foreign Tongues: Native and Half-Caste Speech in *Lord Jim*. The Conradian 2006, nr 31. S. 6).

AZ: „Ach, tak, Patusan! Zawiezie „tego pana” do ujścia rzeki, ale ‘za nic **na rzekę nie wstąpi**’. Płynna angielszczyzna mieszańca brzmiała, jakby ją wariat skompilował ze słownika. Gdyby pan Stein zażądał, aby **‘wstąpił na rzekę’**, on (Metys) byłby **‘z całą czcią’** (przypuszczam, że chciał powiedzieć: z całym szacunkiem, ale lichy go wie) – **‘byłby z całą czcią przeciwstawił się** temu ze względu na **bezpieczeństwo posiadania**’. Gdyby zaś na to nie zareagowano, byłby zgłosił **‘dymisję do opuszczenia** statku’. Przed dwunastu miesiącami odbył tam swoją ostatnią podróż; choć pan Cornelius **‘przebłagał wiele ofiar’** panu radcy Allangowi i **‘głównym ludnościom’** na warunkach, które czyniły z handlu **‘sidła i popiół w ustach’**, jednak mimo to jego (Metysa) statek był ostrzeliwany z lasów przez **‘nieodpowiednie oddziały’**, i to w ciągu całej podróży w dół rzeki. Załoga **‘z powodu narażenia na członki** pozostała, milcząc, w kryjówkach’, toteż brygantyna ledwie że nie osiadła na mieliznie u ujścia rzeki, gdzie byłaby **‘znikoma poza ludzkim działaniem’**” (s. 260).

Zagórska oparła przekład częściowo na błędach w związkach frazeologicznych („z całą czcią” zamiast „z całym szacunkiem”, „przebłagał wiele ofiar” zamiast „przedłożył wiele ofiar”), na myleniu znaczenia poszczególnych leksemów („nieodpowiednie” przypuszczalnie chciał użyć „nieopowiedzialne”), na błędnym stosowaniu przyimków („na rzekę”) i na hiperpoprawności („dymisję do opuszczenia” zamiast tylko dymisję).

Michał Filipczuk opierając się na wersji Zagórskiej poprawionej przez Najdera, wprowadził najmniej innowacji:

MF: „A tak, Patusan’. Miał dowieźć tego dżentelmena do ujścia rzeki, ale **‘nigdy nie popłynie w górę’**. Swą płynną angielszczyznę zdawał się czerpać ze słownika ułożonego przez szaleńca. Gdyby pan Stein zażądał, żeby **‘popłynął w górę’**, byłby zmuszony **‘z całą czcią’** (myślę, że chciał powiedzieć: z całym szacunkiem, ale diabeł jeden wie) – **‘z całą czcią zgłosił sprzeciw ze względu na bezpieczeństwo własności’**. Gdyby i to nie pomogło, wtedy **‘złożyłby rezygnację odejścia’**. Przed dwunastoma miesiącami odbył do Patusanu swą ostatnią podróż i choć pan Cornelius **‘zjednał wieloma ofiarami’** radzę Allanga oraz **‘panującą populację’**, i to na warunkach, które czyniły handel **‘pułapką i prochem w ustach’**, to i tak przez całą drogę w dół rzeki jego statek był ostrzeliwany z głębi lasu przez **‘nieodpowiednie stronnicwa’**, co sprawiało, że załoga **‘przez narażenie członków pozostawała cicho w ukryciu’**, wskutek czego prawie zniosło bryg na mieliznę, gdzie zapewne **‘byłby zniszczalny poza zasięgiem człowieka’**” (s. 169).

Filipczuk nie zastosował konsekwentnie jednej strategii. A mianowicie niektóre zwroty przekłada poprawnie (nigdy „nie popłynie w górę”), tak że czytelnik przekładu może się dziwić, iż fraza ta jest wzięta w cudzysłów, inne zaś używając stylu wysokiego, ale gubiąc podobne brzmienie wyrazów (ang. „reverentially/respectfully” – po polsku „z całą czcią/z całym szacunkiem”).

Wersja Michała Kłobukowskiego wydaje się być najbardziej dojrzałą i świadomą propozycją przekładu błędów:

MK: „Ach, tak, Patusan. – Owszem, dowiezie tego dżentelmena do ujścia rzeki, ale **‘nie zanurtuje się pod prąd’**. Jego płynna angielszczyzna brzmiała, jakby nauczył jej się ze słownika, który ułożył wariat. Gdyby pan Stein polecił mu **‘zanurtować’**, on, kapitan, z całym **‘pożałowaniem’** (chciał pewnie powiedzieć ‘z poszanowaniem’, ale diabli wiedzą, co właściwie miał na myśli) **‘zgłosiłby obiektywnie bezpieczeństwo majątku’**. Jeśli jego uwagom nie dano posłuchu, złożyłby **‘rezygnację dymisji’**. Przed rokiem odbył swój ostatni

jak dotąd rejs do Patusanu, a choć pan Cornelius **‘przedłożył wielość brezentów’** panu Radzy Allangowi tudzież **‘najgłówniejszym ludnościom’** na warunkach, które zrobiłyby z handlu **‘sidło i popiół w ustach’**, to jednak gdy statek płynął w górę rzeki, jakieś **‘nieodpowiedzialskie osobaki’** przez cały czas ostrzeliwały go z lasu; toteż załoga **‘w obławie ryzyka pozostała zaciszona w skrywkach’**, a brygantyna o mało nie osiadła na mieliźnie, gdzie **‘byłaby zagrożdżona nie do uratunku’**” (s. 203).

Jednak i u Klobukowskiego dostrzegamy również brak konsekwentnej i jednolitej strategii. Częściowo stara się zachować wysoki styl dla wypowiedzi Metysa („zgłosiłby obiekty odnośnie”, „przedłożył wielość”), ale również wprowadza wyrażenia raczej sugerujące czytelnikowi żargon młodzieżowy („nieodpowiedzialskie osobaki”, „skrywki”), czy elementy niepoprawności gramatycznej (np. fonologicznej – „brezentów”, „zgrożdżona”), których nie ma w oryginale. Przez te dodatkowe techniki rozmywa się główny wyznacznik komizmu - błędny uzus stylu kancelaryjnego. A jest to, jak uważamy, największy błąd, który powoduje, iż wypowiedzi Metysa stają się prawie nie do odszyfrowania: przemieszanie stylu kancelaryjnego z potocznym. Dokładnie rzecz ujmując, obcokrajowiec usiłuje zastosować wysoki literacki styl w codziennej sytuacji komunikacyjnej.

W trakcie tego spotkania Marlow pozostaje prawie bez słowa, ponieważ jest tak zdumiony odmianą języka angielskiego reprezentowaną przez Metysa. Kapitan brygantyny zaś jest przekonany, że nie tylko jego historia, ale i wspaniała znajomość angielskiego zrobiła oszalamiające wrażenie na Brytyjczyku. Dlatego też błędnie interpretuje zdumienie malujące się na twarzy Marlowa, odczytując je jako wyraz szacunku i podziwu. Marlow tymczasem nie wyprowadza obcokrajowca z błędu, ale parodiuje (dla swych słuchaczy) jego groteskowy sposób wysławiania się.

JC: I [Marlow] heard afterwards he [the half-caste] had been so indiscreet as to get himself tied up by the neck with a rattan halter to a post planted in the middle of a mud hole before the Rajah's house. He spent his best part of a day and a whole night in that unwholesome situation, but there is every reason to believe the thing had been meant as a sort of joke” (s. 240).

I tu pojawia się ważki problem translatorski. W powyższym fragmencie podkreślono te formy, które nie współgrają pod względem rejestru do potocznej sytuacji komunikacyjnej. Marlow, aby (celowo?) ośmieszyć rozmówcę, parodiuje jego sposób mówienia: miesza rejestr kolokwialny (typowy dla języka mówionego) z rejestrem literackim czy urzędowym. Anglik naigrywa się z lingwistycznych aberracji mieszańca. Imituje jego sposób wysławiania się kalkując nieumiejętny dobór słownictwa, przemieszanie rejestrów i dziwaczną składnię. W zapisie powyższej historii, przekazanej przez Marlowa, czytelnik prymarny nie odnajdzie cudzysłowa (sygnalizującego cytowanie słów innej osoby), choć wydają się to być słowa Metysa, ponieważ Marlow nie cytuje dosłownie jego słów, ale je złośliwie naśladuje. Tym samym parodia staje się jedną z technik kompromitacji Innego. Ponownie Marlow wiąże *implicit* dyskurs marynarza z jego etnicznym pochodzeniem; strategia ta o wiele „perfid-

niej dyskredytuje wypowiedzi kapitana niż zwykła ironia dostrzegalna w komentarzach Marlowa na ten temat<sup>32</sup>.

Tych wszystkich sygnałów nie dostrzeże jednak odbiorca tekstu sekundarnego, ponieważ w żadnym polskim tłumaczeniu nie udało się przekazać parodii, a Marlow wypowiada się w neutralnej formie. Czytelnik przekładu nie może więc domyślić się, że kapitan brytyjskiej marynarki przedrzeźnia kolegę po fachu i tym samym odszyfrować stosunek kapitana brytyjskiej marynarki handlowej do illokutora. Oto cztery polskie wersje:

EW: „Dowiedziałem się potem, że był tak nieostrożny, iż dał się uwiązać za szyję do słupa, stojącego przed domem Radży. W tej niewygodnej pozycji spędził większość dnia i noc całą, ale miało to być podobno rodzajem żartu” (t. II, s. 67).

AZ: „Opowiadano mi później następującą historię: wskutek swej nierozwagi Metys doprowadził do tego, że go przywiązano za szyję powrozem z rotanu do słupa, wbitego w dziurę z błotem przed domem radży. Spędził większość dnia i całą noc w tej niezbyt milej pozycji, ale sa wszelkie dane po temu, że owa historia była pomyślana jako coś w rodzaju żartu (s. 261).

MK: Opowiadano mi potem, jakoby przez własną nieroztropność dopuścił niegdyś do tego, że uwiązano go za szyję rattanowym postronkiem u słupa, wbitego w sam środek błotnistej dołu przed domem Radży. Spędził w tym przykrym położeniu większość dnia i całą noc, wszystko jednak wskazuje, że pomyślane to było jako rodzaj żartu (LJ 203).

MF: „Usłyszałem później, że był na tyle nierozważny, iż pozwolił się trzciniowym postronkiem przywiązać za szyję do słupa, wbitego w środek dołu z błotem przed domem radży. W tej niezdrównej pozycji spędził większość dnia oraz całą noc, wiele jednak wskazuje na to, że cała ta historia była czymś w rodzaju kawału (s. 169).

U Zagórskiej odnajdujemy pewien ‘zgrzyt’ rejestru - byłoby to wyrażenie „sa wszelkie dane po temu”, które jest syntagmą wywodzącą się z żargonu urzędniczego i u Klobukowskiego zauważamy eufemizm „w tym przykrym położeniu”, co wskazuje na ironię Marlowa. Jednak nie możemy tu mówić o ekwiwalentnym efekcie odbioru u czytelnika przekładu<sup>33</sup>.

Podsumujmy: na podstawie analizy przekładu elementów „trzeciej kultury” dostrzegamy, jak zmieniały się strategie tłumaczy na przestrzeni stu lat. W przypadku wyrażen trzeciej kultury wtrąconych w języku francuskim lub niemieckim obserwujemy postęp od wysokiego stopnia adaptacji i rugowania elementów obcych z przekładu (wersja Węslawskiej) poprzez stopniowe dopuszczenie wtrętów obcojęzycznych (wersja Zagórskiej), aż po całkowity przekaz syntagm w trzecim języku, tak jak występują one w oryginale. Natomiast w przypadku wtrąceń z języków Archipelagu Malajskiego uporządkowanie diachronicznie nie ma zastosowania. Zagórska i Filipczuk stosują formy konotujące obcość, a Węslawska i Klobukowski udomawiają te leksemy proponując polskie odpowiedniki. Jeśli chodzi o przekład mowy niestan-

<sup>32</sup> Moutet, M.: *Foreign Tongues*. S. 9.

<sup>33</sup> Por. Margot, J.C.: *Traduire Sans trahir*. Lausanne: L'Age d'Homme 1979. Podaję za Pisarską, A.: *Współczesne tendencje*. S. 30.

ardowej, żaden z tłumaczy nie zastosował konsekwentnie jednej strategii przy przekładzie idiolektu charakterystycznego dla danej postaci. Choć w przypadku Kłobukowskiego obserwujemy najdalej idące modyfikacje wypowiedzi postaci, tak by oddawała ona odmienność jej angielskiego odpowiednika. Należy jednak podkreślić, iż przekład zjawisk podstandardowych, jak się wydaje, stanowi obecnie największe wyzwanie dla translatoryki<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Por. Lewicki, Roman: *Przekład wobec zjawisk podstandardowych*. Lublin: UMCS 1986; Korzeniowska, A.: *The Challenge of the Non-Standard*. S. 93-100; Korzeniowska, A.: *The Power of Dialect*. S. 179-186.





Grzegorz GWÓŹDŹ

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

## TRANSLATION STUDIES AND THE POLYSYSTEM THEORY

### Streszczenie

Celem poniższego artykułu jest przedstawienie genezy teorii polisystemowej oraz jej znaczenia dla teorii przekładu. Jak się okazuje, teoria ta nadaje przekładowi szczególne znaczenie, podkreślając jego tożsamość przy jednoczesnym nadaniu mu praw do bycia jednym z pełnoprawnych komponentów polisystemów kształtujących kultury narodowe. W środowisku polisystemowym teksty kultury docelowej to teksty, które uczestniczą w dynamicznych przesunięciach wewnątrz polisystemu.

Acquiring popularity among translation scholars in the 70's, the concept of the polysystem was created with the aim of accounting for the analysis and description of literary systems. In his *The Translation Studies Reader* Venuti writes:

In the case of literary texts, the functionalist trend ultimately displaces equivalence as a central concept in translation research by directing attention to the receptor. During the 1970s, Itamar Even-Zohar and Gideon Toury set out from the assumption that literary translations are facts of the target system. (...), they theorize literature as "polysystem" of interrelated forms and canons that constitute "norms" constraining the translator's choices and strategies<sup>1</sup>.

The idea of polysystem stems from the writings of Russian Formalism and its fascination for the notion of device employed in the text. This is how Itamar Even-Zohar put it:

The theoretical work and research done by Russian Formalism, where what I consider to be the foundations of Polysystem theory emerged, is diverse. It was mostly designed to deal with problems of literature, but since on the one hand the very conception of "literature" had undergone a series of modifications (most importantly in conceiving of it within the larger framework of culture), and since on the other hand linguists and cultural anthropolo-

---

<sup>1</sup> Venuti, L. (ed) 2000. *The Translation studies Reader*, London and New York: Routledge.

gists in Russia never really separated their respective fields from that of “literature” (a separation which is still current in the West), certain hypotheses were conceived almost simultaneously in both literary studies and the latter disciplines by various “formalists”.

As a theory, it was thus never confined to the field of literature, whatever its premises may have been. It now seems to me, after some twenty years of work in the theory, that much the same process has taken place with my own work, and that of other colleagues. There, too, Polysystem theory could not remain confined to the case of literature alone. The reasons for this development perhaps have not been the same as for the Russian Formalists. Yet I believe that they cannot be altogether different. For it does not seem plausible to disconnect what I believe to be the changing conceptions of the subject matter, that is “literature”, from the theoretical possibilities offered by Polysystem theory, whatever its borders or shape might have been for the Russian Formalists or any other predecessors<sup>2</sup>.

The first to enquire into the notion was Boris Ekhennbaum who

saw the work not as a harmonious correlation of parts and wholes but as a dialectic tension among them. ‘The work of art’, Ekhennbaum argued, ‘is always the result of a complex struggle among various form-creating elements; it is always a kind of compromise. These elements do not simply coexist and “correlate”. Depending on the general character of the style, this or that element acquires the role of the organizing dominant governing all other and subordinating them to its needs<sup>3</sup>.’

This line of argument was explored by Jakobson who both emphasized the dominant which ‘may be defined as the focusing component of a work of art: it rules, determines, and transforms the remaining components. It is the dominant which guarantees the integrity of structure’ *The Dominant*, Matejka and Pomorska (1971) and broadened the notion by including the idea of historical development. As a matter of fact it must also be noted that Jakobson went further and stated that a dominant may function ‘not only in the poetic work of an individual artist and not only in the poetic canon, the set of norms of a given poetic school, but also in the art of a given epoch, viewed as a particular whole.’<sup>4</sup>

Another notion borrowed from Russian Formalism was the one of system. In the early works of Šklovskij, a poetic work was defined as a mere sum of its artistic devices, while poetic evolution appeared nothing more than a substitution of certain devices. With the further development of Formalism, there arose the accurate conception of a poetic work as a structured system, a regularly ordered hierarchical set of artistic devices. Poetic evolution is a shift in this framework of a given poetic genres, and, simultaneously, the distribution of artistic devices among the individual

<sup>2</sup> Even-Zohar, I. 1990. *Polysystem Studies*. [= *Poetics Today* 11:1]. Durham: Duke University Press. A special issue of *Poetics Today*. Accessed online on 10<sup>th</sup> June 2005 at <[http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez\\_vita/EZ-TOCS-Books.htm](http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez_vita/EZ-TOCS-Books.htm)>.

<sup>3</sup> Steiner, P. 1984. *Russian Formalism: A Metapoetics*, Ithaca and London: Cornell University Press.

<sup>4</sup> Matejka, L. and Pomorska, K. 1971 *Readings in Russian Poetics: Formalist and Structuralist Views*, Cambridge, MA: MIT Press.

genres. Genres which were originally secondary paths, subsidiary variants, now come to the fore, whereas the canonical genres are pushed toward the rear<sup>5</sup>.

In defining the concept of polysystem, Even-Zohar employed the term of system, firstly suggested by Tynjanov (1929) who saw the term as a complex structure of elements that interact with each other. In this way Tynjanov investigated literary genres and traditions as a whole, including the whole social order (understood as system of systems) in the end.

Polysystem theory itself, which in its earliest stages stemmed directly from Even-Zohar's interest in both translation theory and Hebrew literature, was not launched as an accomplished entity once and for all, but evolved and advanced with the help of other scholars in many countries. The theory has been based on the premise that such semiotic phenomena as language, society or culture could be better accounted for as systems rather than separate entities or as Even-Zohar put it "conglomerates of disparate elements". In light of the above the mere registration and classification of various phenomena was abandoned in favour of the functional approach that aims at the identification of the laws that govern the diversity of the phenomena in question.

However, the serious problem with the functional approach is that it has never been entirely unified as there are two incompatible programs in circulation. Even-Zohar refers to these programs as "the theory of static systems" vs. "the theory of dynamic systems". If the former stems from the Geneva School, the latter emerges from the works of both the Russian Formalists and the Czech Structuralists. The relation between these two polarized programs explains the subtle, yet essential difference between the way Even-Zohar perceives the notions of system and polysystem. Although synonymous to the system, the concept of polysystem stresses the dynamic nature of Even-Zohar's conception of the system and distances itself from the more static, Saussurean tradition connotations.

As far as Even-Zohar's polysystem is concerned we deal of "a heterogeneous, hierarchized conglomerate (or system) of systems which interact to bring about an ongoing, dynamic process of evolution within the polysystem as a whole"<sup>6</sup>. Thus, for instance, the polysystem of a particular national literature is in fact regarded as one of the items that, put together with other items, constitute the bigger socio-cultural polysystem, which in turn consists of other polysystems of human activity.

The next very important characteristic of the polysystem is that its strata or subdivisions invariably compete with each other for the dominant position. In his Polysystem Studies Even-Zohar put it in the following way:

It is the permanent struggle between the various strata, Tynjanov has suggested, which constitutes the (dynamic) synchronic state of the system. It is the victory of one stratum over

---

<sup>5</sup> Matejka, L. and Pomorska, K. 1971 *Readings in Russian Poetics: Formalist and Structuralist Views*, Cambridge, MA: MIT Press.

<sup>6</sup> Baker, M. 1998. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London and New York: Routledge.

another which constitutes the change on the diachronic axis. In this centrifugal vs. centripetal motion, phenomena are driven from the center to the periphery while, conversely, phenomena may push their way into the center and occupy it. However, with a polysystem one must not think in terms of *one* center and *one* periphery, since several such positions are hypothesized. A move may take place, for instance, whereby a certain item (element, function) is transferred from the periphery of one system to the periphery of an adjacent system within the same polysystem, and then may or may not move on to the center of the latter<sup>7</sup>.

If we look upon the literary polysystem in the above-presented way we will see that we deal with “a continuous state of tension between the center and the periphery, in which different literary genres all vie for domination of the centre” (Baker 1998: 177). It is essential to add that the term of genre is seen in Shklovskij-like manner and consists of both canonized and non-canonized properties. The idea was clearly expressed by Even-Zohar:

It was Shklovskij who seems to have first conceptualized the socio-cultural distinctions of text production in terms of literary stratification. According to him (1921, 1923), in literature certain properties become canonized, while other remain non-canonized. In such a view, by “canonized” one means those literary norms and works (i.e., both models and texts) which are accepted as legitimate by the dominant circles within a culture and whose conspicuous products are preserved by the community to become part of its historical heritage. On the other hand, “non-canonized” means those norms and texts which are rejected by these circles as illegitimate and whose products are often forgotten in the long run by the community (unless they change their status). Canonicity is thus no inherent feature of textual activities on any level: it is no euphemism for “good” versus “bad” literature. The fact that certain features tend, in certain periods, to cluster around certain statuses does not mean that these features are “essentially” pertinent to some status<sup>8</sup>.

All things considered, these are not magna opera solely that constitute the literary polysystem but also such genres as popular fiction, literature for children or, however innovative it may sound, translated works. For Even-Zohar the role of translated literature that is played within the literary polysystem is not of minor importance. Contrary to that he strongly advocates the acknowledgement of limited systemic relationships among the ostensibly isolated translated texts that function within a particular literary polysystem. What is more, Even-Zohar warns against regarding translated literature as peripheral and presents conditions/situations under which it can occupy central positions. The conditions are as follows: “(a) when a poly- system has not yet been crystallized, that is to say, when a literature is “young”, in the process of being established; (b) when a literature is either “peripheral” (within a large group of correlated literatures) or “weak”, 1 or both; and (c) when there are turning points, crises, or literary vacuums in a literature”. Further,

<sup>7</sup> Even-Zohar, I. 1990. *Polysystem Studies*. [= *Poetics Today* 11:1]. Durham: Duke University Press. A special issue of *Poetics Today*. Accessed online on 10 June 2005 at <[http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez\\_vita/EZ-TOCS-Books.htm](http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez_vita/EZ-TOCS-Books.htm)>.

<sup>8</sup> Even-Zohar, I. 1990. *Polysystem Studies*. [= *Poetics Today* 11:1]. Durham: Duke University Press. A special issue of *Poetics Today*. Accessed online on 10 June 2005 at <[http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez\\_vita/EZ-TOCS-Books.htm](http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez_vita/EZ-TOCS-Books.htm)>.

he adds: "I cannot see how any scholarly effort to describe and explain the behavior of the literary polysystem in synchrony and diachrony can advance in an adequate way if that is not recognized. In other words, I conceive of translated literature not only as an integral system within any literary polysystem, but as a most active system within it"<sup>9</sup>.

The polysystem theory also appeared to lay the foundations of the Manipulation School for which "from the point of view of the target literature, all translation implies a degree of manipulation of the source text for a certain purpose." (Hermans 1985:9) In this approach, literary translation is regarded as a text type which constitutes the integral part of the target culture. Here, translation is not a secondary product, the inferior one to its source counterpart. On the contrary, a translation functions within the target culture as a fully fledged text that strives to become the primary text within a particular polysystem.

At this point it must also be added that if we treated translation as one of the literary polysystem's systems we would come to the observation that particular translators or translation schools do play a role within this polysystem. The role could be either central or peripheral, but it could also be struggling for the right position within the polysystem. Surprising though at first it may seem, this role can be quite easily identified by the conscious receiver. Let me give you the example of the recent Polish trend in dubbing, where the ultimate adaptation of the target text to the expectations of the receiver prevails. Apart from the avoidance of transfer the trend in question strongly emphasizes smuggling the idea of translation intertextuality consisting in incorporating ready-made source culture quotations into new translations. As a consequence Polish dubbing resembles a set of communicating tubes in which liquid constituting the matter is in some extent common to each of the dubbed dialogue scripts<sup>10</sup>.

Also worth mentioning is the fact that (poly)system does not have to restrict itself to a trend within national or even national literature as such. In his *Translation in systems*, Hermans writes as follows:

(...) 'system' (...) can refer to the poetry scene in *fin de siècle* Berlin, the multilingual culture of colonial North Africa, intellectual life in Ancient Rome. The unit of investigation can be large or small, from the Petrarchan love sonnet in Renaissance Venice to the interdependent art scenes of the Western hemisphere today<sup>11</sup>.

To conclude, translated works have not yet received due attention from the literary theory being regarded as uninteresting and peripheral in character – in fact they constitute a separate set of literary works that evolve and live – paradoxically –

<sup>9</sup> Even-Zohar, I. 1990. *Polysystem Studies*. [= *Poetics Today* 11:1]. Durham: Duke University Press. A special issue of *Poetics Today*. Accessed online on 10 June 2005 at <[http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez\\_vita/EZ-TOCS-Books.htm](http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez_vita/EZ-TOCS-Books.htm)>.

<sup>10</sup> The most famous Polish representative of this trend is the contemporary film translator Bartosz Wierzbicka.

<sup>11</sup> Hermans, T. 1999. *Translation in Systems*, Manchester: St. Jerome.

constantly updated and reinterpreted, they influence and shape the original work within the minds of those who do not have access to the original text.

### **Bibliography**

- Baker, M. 1998. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London and New York: Routledge.
- Buchbinder, D. 1991. *Contemporary Literary Theory And The Reading Of Poetry*, Basingstoke, England: Macmillan Education.
- Even-Zohar, I. 1990. *Polysystem Studies*. [= *Poetics Today* 11:1]. Durham: Duke University Press. A special issue of *Poetics Today*. Accessed online on 10 June 2005 at <[http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez\\_vita/EZ-TOCS-Books.htm](http://www.tau.ac.il/~itamarez/ez_vita/EZ-TOCS-Books.htm)>.
- Hermans, T. 1999. *Translation in Systems*, Manchester: St. Jerome.
- Hermans, T. 1985. *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*, New York: St. Martin's Press.
- Matejka, L. and Pomorska, K. 1971. *Readings in Russian Poetics: Formalist and Structuralist Views*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Pisarska, A. and Tomaszewicz, T. 1998. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*, Poznań: UAM. Wydawnictwo Naukowe.
- Steiner, P. 1984. *Russian Formalism: A Metapoetics*, Ithaca and London: Cornell University Press.
- Tynjanov, J. N. 1929. *Archaists and Innovators*, Moscow: Akademia.
- Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute.
- Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins Publishing Company.
- Venuti, L. (ed) 2000. *The Translation studies Reader*, London and New York: Routledge.