

STUDIA NEOFILOLOGICZNE XIII

PRACE NAUKOWE
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

STUDIA NEOFILOLOGICZNE

XIII

pod redakcją
GRZEGORZA GWOŹDZIA
PRZEMYSŁAWA SZNURKOWSKIEGO



Częstochowa 2017

Lista Recenzentów

prof. dr hab. Leszek BEREZOWSKI, prof. dr hab. Łukasz BOGUCKI,
prof. dr hab. Ewa BORKOWSKA, dr hab. Bożena CETNAROWSKA,
dr hab. Karsten DAHLMANN, prof. dr hab. Katarzyna GRZYWKA,
prof. dr hab. Norbert HONCZA, prof. dr hab. Lech KOLAGO,
prof. dr hab. Aleksander KOZŁOWSKI, prof. dr hab. Wiesław KRAJKA,
prof. dr hab. Kazimiera MYCZKO, dr hab. Jacek MYDLA, prof. dr Inge POHL,
prof. dr hab. Stanisław PRĘDOTA, prof. dr Dieter STOLZ,
prof. dr hab. Irena ŚWIATŁOWSKA-PRĘDOTA, prof. dr hab. Andrzej WICHER

Redaktor naczelny
Przemysław SZNURKOWSKI

Rada Naukowa
Jan PAPIÓR, Paweł PŁUSA, Dieter STOLZ, Przemysław SZNURKOWSKI,
Anna MAJKIEWICZ, Piotr MAMET, Bogusław BIERWIACZONEK, Anna SZYNDLER

Sekretarz redakcji
Grzegorz GWÓŹDŹ

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta tekstów w języku polskim
Dariusz JAWORSKI

Skład i łamanie
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki
Damian RUDZIŃSKI

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2017

adres strony internetowej pisma: www.studiano.ajd.czyst.pl
e-mail: studiano@ajd.czyst.pl

Pierwotną wersją periodyku jest publikacja papierowa

PISMO RECENZOWANE Z LISTY „B” MNiSW

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
e-mail: wydawnictwo@ajd.czyst.pl

SPIS TREŚCI

LITERATUROZNAWSTWO

Monika WOLTING

- Das Ringen um Individualität in einer vom Kollektiv bestimmten Zeit. Hermann
Hesses *Das Glasperlenspiel* 9

Alicja RACZYŃSKA

- Krytyka obrazowania mitologicznego w odzie *L'ira di Apollo*
Alessandra Manzoniego 21

Jacek KEPA

- Sacrum und Profanum in Thomas Manns Schaffen 29

JĘZYKOZNAWSTWO

Magdalena ZYGA

- Versprachlichung der gemischten Gefühle – zwischen sozialem Handeln
und mentaler Repräsentation 51

Anna STWORA

- American Identity Enveloped in Words 67

Beata BURY

- Such LOL: linguistic variety and identity construction in Internet memes 81

Malgorzata FURGACZ

- America got angry – the radicalization of political discourse in the contemporary
U.S. on the example of Donald Trump's rhetoric 91

GLOTTODYDAKTYKA

Joanna SZCZEK, Marcelina KAŁASZNIK

- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w kształceniu
filologicznym – diagnoza i perspektywy 105

Marzanna KAROLCZUK

- Blended learning (e-learning)* na studiach filologicznych 119

Sylvia ŁUSZCZYŃSKA

- Impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues 129

RECENZJE

Olga GLEBOVA

- Oscar Wilde's Plays: The Aesthetics of Irrreality 149

LITERATUROZNAWSTWO

Monika WOLTING
(Uniwersytet Wrocławski)

**DAS RINGEN UM INDIVIDUALITÄT IN EINER VOM
KOLLEKTIV BESTIMMTEN ZEIT. HERMANN HESSES
*DAS GLASPERLENSPIEL***

Abstract:

Struggling for Identity, by “The Glass Bead Game” by Hermann Hesse

This article puts emphasis on the question about the intellectual function and intellectual commitment of the narrator in “The Glass Bead Game” by Hermann Hesse. Performing in the sense of a society, to struggle for its maintaining and improvement, that’s of major importance in the function of the narrator in a way of We-Telling in the novel by Hesse.

Keywords: Intellectual, exile research, disturbance, Hermann Hesse

I.

2006 gründet Udo Lindenberg die kultur-politische Stiftung „Udo-Lindenberg-Stiftung“, deren Ziel ist, im Namen des Autors Hermann Hesse jene jungen Musiker und Texter zu fördern, die „neue Wege gegen das Mitmarschieren in der Masse suchen, provokant schreiben und sich nicht anpassen.“¹ Damit beschreibt Lindenberg seine Sicht auf Hermann Hesses literarische Figuren, die aus den gesellschaftlichen Zwängen ausbrechen wollen, gegen den vorherrschenden Konsens mit ihrem Tun und Denken vorstoßen, die ihnen auferlegte Sicht der Dinge und Denkweise ablehnen, um sich in der Welt der Kunst, der Musik, der Literatur einen Freiraum schaffen, wo sie ungehindert ihren Gedanken nachgehen dürfen. Fritz Rau, der 2013 verstorbene legendäre Konzertveranstalter, äußert sich zur Persönlichkeit von

¹ Mehr dazu auf: <http://www.udo-lindenberg-stiftung.de/stiftungszweck.33039.htm>. Letzter Abruf 01.12.2014.

Udo Lindenberg: „Udo Lindenberg hat wie kein anderer begriffen, dass Künstler als Mahner aufstehen müssen, wenn es um Grundfragen menschlicher Existenz geht.“ Es sind Worte, die einem kritischen Intellektuellen gelten, „der keinen anderen Zwang als die konstitutiven Anforderungen seiner geistigen Konzeption anerkennt und anerkennen will.“² Lindenberg wird damit als Künstler bezeichnet, der seine „im autonomen wissenschaftlich-künstlerischen Feld erworbene Autorität für Interventionen im politischen Feld im Namen universeller Werte einsetzt.“³ Ein Intellektueller ist Aufstörer, Ruhestörer, er setzt sich gegen geltende Normen und Regeln, wenn er die Würde des Einzelnen als bedroht empfindet.⁴

Lindenberg rief seine Stiftung zum Leben im direkten Zusammenhang mit der Aussage literarischer Texte von Hermann Hesse auf. Der Musiker sieht in Hesses Figuren Prototypen der von ihm geforderten Haltung, des Kampfs um einen individuellen Weg, um Freiheit der Gedankenäußerung, um die Notwendigkeit der Suche nach eigenen Lebensentwürfen. Peter Camenzind, Hans Gieberath, Knulp oder Demian, Siddharta, Harry Haller, Narziß, Goldmund werden als jugendliche Figuren entworfen, die auf der Suche nach ihrem eigenen Selbst sind. Sie stoßen auf Hindernisse, Verbote, Einschränkungen, fallen, gehen vom Weg ab, verlieren sich, kehren wieder zurück und versuchen, wie Siddharta, weiter ihrem Weg treu zu bleiben oder auch scheitern, wie Hans Gieberath.⁵

II.

Böhme schreibt der Literatur eine bedeutende Funktion, im gewissen Sinne eine zeitabhängige Funktion zu: Literatur ist eine „ausgezeichnete Form der Selbstbeobachtung von Gesellschaften.“⁶ Wenn der Spur nachgegangen werden sollte, dann funktioniert Literatur als ein Informationsträger, in dem sich eine mögliche Realität, eine mögliche Wirklichkeit der Gesellschaft äußert. Die Autoren stellen ein Bild von möglichen Figuren, ihrer Handlungsrollen und Raumbeschaffenheiten in einer

² P. Bourdieu, *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, Frankfurt a.M. 1970, S. 80.

³ P. Bourdieu, *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*, Frankfurt a.M. 2001, S. 209–215; 523–530.

⁴ Dazu mehr in: M. Wolting, *Das Profil des Intellektuellen in der Bundesrepublik und der DDR*, Germanica Wratislaviensia 136 (2012), S. 25–40; M. Wolting, *Die Position deutscher Intellektuellen um 1989*, in: *Studia Niemcoznawcze*. LIII (2014), S. 67–84.

⁵ Zu Hermann Hesse hat die Verfasserin folgende Beiträge publiziert: M. Wolting, „*Das Glasperlenspiel*“ von Hermann Hesse als *Aufruf zur Spiritualität*, in: *Studia Germanica Gedanensia* 7 (1999), S. 81–96; M. Wolting, *Die Utopie in Hermann Hesses Werk „Das Glasperlenspiel“ – die andere Welt im 20. Jahrhundert*, in: *Studien zur Deutschkunde*. XVI (1998), S. 279–188; M. Wolting, *Hermann Hesses Gartenkonzeption oder die Rehabilitierung eines „Gartenzweigs“*, in: *Studien zur Deutschkunde* XXXVI (2007), S. 317–326.

⁶ H. Böhme, *Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft*, in: *Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft* 42 (1998), S. 480.

bestimmten Zeit dar, das zwar nicht als Abbild der Wirklichkeit zu verstehen ist, aber als Modell der Wirklichkeit. Gansel schreibt dazu:

Literatur wird gerade deshalb zu einem Medium von gesellschaftlicher Selbstverständigung, weil Autoren das subversive Unterlaufen von normativen Grenzen gestalten und diskursive Randphänomene auf irritierende Weise ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken.⁷

Die Literatur, da sie fiktional zu verstehen ist, gibt der Gesellschaft die Möglichkeit von Gegebenheiten, Ereignissen, Phänomenen zu sprechen, die von der Öffentlichkeit als tabuisiert, aufstörend, unpässlich eingestuft werden. Link sieht desweiteren das Hauptanliegen der Literatur in der Bereitstellung von Applikationsvorlagen und Denormalisierungen.⁸ Nach Link wird dem Medium Literatur die Kraft zugeschrieben, auf die faktuale Wirklichkeit einen Einfluss auszuüben. Die Literatur kann durch ihren aufstörenden Charakter neue Normen in die gesellschaftliche Betrachtung gewisser Phänomene einführen.

Die Texte Hermann Hesses entstanden in einem bestimmten Handlungs- bzw. Sozialsystem der Literatur, sie sind eine Antwort auf Fragen, die sich für Hesse aus der Beobachtung der Gesellschaft, aus der Reflexion darüber stellten. Schon 1935 suchte Hesse nach möglichen Freiräumen abseits seines politischen Engagements, der ja in seinen publizistischen Schriften und seiner sozialen Tätigkeit des Öfteren zum Ausdruck kam. Die literarische Betätigung stellte für den Autor einen möglichen Zufluchtsort dar. In dem Brief an Hans Sturzenegger, dem das Band *Stunden im Garten* beigelegt wurde, berichtet Hesse über die Umstände, die die Entstehung der Idylle begleiteten: „Ich freue mich, dass ich diesen Sommer fast mit gewaltsamer Konzentration vom Aktuellen weg, wenigstens die kleine Idylle schreiben konnte.“⁹

Zur Entstehungsgeschichte vom *Das Glasperlenspiel*¹⁰ schreibt der Autor 1955 in einem Brief an Rudolf Pannwitz:

Nun aber ist mit den Reden Hitlers und seiner Minister, mit ihren Zeitungen und Broschüren etwas wie Giftgas aufgestiegen, eine Welle von Gemeinheit, Verlogenheit, hemmungsloser Streberei, eine Luft, die nicht zu atmen war. [...] Die Luft war wieder giftig, das Leben war wieder in Frage gestellt. Dies war nun der Augenblick, in dem ich alle rettenden Kräfte in mir aufrufen und alles, was ich an Glauben besaß, nachprüfen und festigen musste. Inmitten dieser Drohungen und Gefahren für die physische und geistige Existenz eines Dichters deutscher Sprache griff ich zum Rettungsmittel aller Künstler, zur Produktion [...]. Es galt für mich zweierlei: einen geistigen Raum aufzubauen, in dem ich atmen und leben könnte aller Vergiftung der Welt zum Trotz, eine Zuflucht und Burg, und zweitens einen den Wider-

⁷ C. Gansel, *Zur »Kategorie Störung« in Kunst und Literatur – Theorie und Praxis*, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 4 (2014), S. 230.

⁸ J. Link, *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*, Göttingen 2006, S. 41.

⁹ Brief an Hans Sturzenegger vom Dezember 1935. In: V. Michels, *Materialien zu Hermann Hesse „Das Glasperlenspiel“*, Frankfurt a.M. 1998, S. 151.

¹⁰ H. Hesse, *Das Glasperlenspiel*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996. Weiter im Text als Kürzel G ausgegeben.

stand des Geistes gegen die barbarischen Mächte zum Ausdruck zu bringen und womöglich meine Freunde drüben in Deutschland im Widerstand und Ausharren zu stärken.¹¹

In dieser Aussage kommen beide Systeme zum Vorschein, zum einen ist es das Symbolsystem, zum anderen das Handlungssystem, also die Bedingungen unter denen der Autor zu seinem Werkzeug der Betätigung der Intellektuellen – der Sprache, der Schreibmaschine greift. Die Bedingungen werden in dem Brief klar umrissen: Es handelt sich um einen Machtapparat, unter dessen Unterjochung der Autor nicht zu leben vermag. Er fühlt sich bemüßigt, sich mit den ihm zur Verfügung stehenden Mitteln – dem Wort – dagegen zu setzen. Der nationalsozialistische, totalitäre Staat verlangte im Sinne der „geschlossenen Gesellschaft“ nach den die Ideologie stärkenden, dem politischen System treuen und hauptsächlich nach den nach außen abgrenzenden Items. Diese Voraussetzungen sind unbedingt bei der Bestimmung des intellektuellen Engagements des Autors Hesse zu berücksichtigen. Denn, wie Hesse seine Motivation in dem Brief an Pannwitz zum Ausdruck bringt, sein Schreiben sollte nicht nur der zeitweiligen Flucht aus der Wirklichkeit, sondern sehr wohl aktiv gegen die Wirklichkeit gerichtet sein: Einen „Widerstand des Geistes gegen die barbarischen Mächte“ leisten und die ähnlich Denkenden „in Deutschland im Widerstand und Ausharren zu stärken“. Die Ausbildung gewisser Netzwerke, Gesinnungsgemeinschaften¹² innerhalb des intellektuellen Engagements ist bezeichnend für die Struktur des intellektuellen Feldes. Lepsius schreibt dazu:

Die Intellektuellen werden in dieser Sicht zu einer nicht näher fixierten Personalkategorie, die eine bestimmte Einstellung, eine Lebenshaltung verbindet. Nicht mehr ihre Stellung in der Gesellschaft – sie kann höchst unterschiedlich sein –, ihre Geisteshaltung wird zum entscheidenden Kriterium.¹³

Wenn davon ausgegangen wird, dass Hesses Text aus dem Widerstand gegen die deutsche Wirklichkeit des Hitler-Regimes entstanden ist, so finden sich darin Elemente, die das System der geschlossenen Gesellschaft aufstören sollen und können. Diese Elemente suchen Eingang in das Symbolsystem der Literatur, also in die Figurenkonstruktion, Themen, Stoffe, Motive, bestimmen aber zugleich auch die Form und die Sprache des Textes, kurzum äußern sich in dem Was und dem Wie des Textes. Das Anliegen des Beitrags liegt darin, auf diese Items des Symbolsystems Literatur in *Das Glasperlenspiel* zu verweisen und einen Schwerpunkt auf die Passagen zu legen, in denen es um das Ringen um Autonomie des Menschen, das Aufbewahren der Individualität, die Verteidigung des Einzelnen, seiner Würde, Eigenständigkeit gehen wird. In den Kernpunkt dieser Auseinandersetzung rückt die Analyse der Motivation des Erzählers, die Geschichte Josef Knechts aufzuschrei-

¹¹ Brief vom Januar 1955 von Hermann Hesse an Rudolf Pannwitz. V. Michels, *Materialien zu Hermann Hesse „Das Glasperlenspiel“*, Frankfurt a.M. 1998, S. 295f.

¹² Vgl.: M. Wolting, *Das Profil des Intellektuellen in der Bundesrepublik und der DDR*, Germanica Wratislaviensia 136 (2012), S. 31.

¹³ R.M. Lepsius, *Kritik als Beruf*. In: R.M. Lepsius, *Interessen, Ideen und Institutionen*. Wiesbaden 2009, S. 274.

ben, da in der Motivation das intellektuelle Engagement der Erzähler-Figur liegt. Es wird des Weiteren nach den Modalitäten des intellektuellen Engagements überhaupt in geschlossenen Gesellschaften gefragt, nach der Möglichkeit der Systemveränderung durch das Agieren und Aufstören von Innen, aus der Position der „inneren Emigration“ heraus.

III.

Das Glasperlenspiel. Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Josef Knecht samt Knechts hinterlassenen Schriften herausgegeben von Hermann Hesse wurde 1943 in zwei Bänden in Zürich veröffentlicht, nachdem Peter Suhrkamp vom deutschen Reichsministerium für Volksaufklärung und Propaganda im Sommer 1942 einen Druckverbot für den S. Fischer-Verlag verbuchen musste. Hermann Hesse arbeitete an dem seinen umfangreichsten Roman seit 1930. Der Autor wurde 1946 für diesen Roman mit dem Nobelpreis für Literatur geehrt. Vor diesem Hintergrund ist es interessant zu schauen, wie sich die Vermarktung des preisgekrönten Romans in Deutschland entwickelte. Nach der Nobelpreisverleihung an Hesse durfte Suhrkamp im Dezember 1946 das Werk auf dem deutschen Buchmarkt herausgeben, allerdings im Gegensatz zur Zürcher Ausgabe, gemäß des Wunschs des Autors in Fraktur gesetzt. 1951 erscheint im Suhrkamp Verlag eine erste einbändige Ausgabe im Rahmen der *Gesammelten Werke Hesses*, die erste Taschenbuchausgabe wird 1972 publiziert. Die Literaturkritik vernahm die schwedische Auszeichnung des Autors nicht enthusiastisch, die starke Hinwendung Hesses zum Garten, sowohl biografisch als auch literarisch wurde ihm zu Last gelegt, im Spiegel wurde Hesse als „Gartenzwerg“ bezeichnet¹⁴. Volker Michels äußert sich in diesem Kontext:

Mit dieser Karikatur von Hesses angeblich wirklichkeitsfremden ‘Gärtnerdasein zwischen der Tessiner Hügeln’ waren die Weichen gestellt für die akademische Abstinenz und die journalistische Überheblichkeit der deutschen Hesse-Rezeption der folgenden Jahrzehnte. Denn wer mochte sich schon durch die Beschäftigung mit einem Autor disqualifizieren, den quietistische ‘Kleingärtnerfreuden’ vom ‘internationalen Konzert der Weltliteratur’ ausschlossen. (Der Spiegel)¹⁵

Das Werk Hermann Hesses bedarf in der Tat weiterer wissenschaftlicher Untersuchung, diese Analyse versteht sich als kleiner Beitrag zu der geforderten Auseinandersetzung.

¹⁴ Mehr dazu in: M. Wolting, *Hermann Hesses Gartenkonzeption oder die Rehabilitierung eines „Gartenzwergs“*, in: *Studien zur Deutschkunde*. XXXVI (2007), S. 317–326.

¹⁵ V. Michels, *Materialien zu Hermann Hesse „Das Glasperlenspiel“*, Frankfurt a.M. 1998, S. 214.

IV.

Der Roman beginnt *ab ovo* mit der Beschreibung der Motivation des Erzählers, die Lebensgeschichte von Josef Knecht, dem Magister Ludi zu erforschen und sie der Nachwelt zur Verfügung zu stellen. „Es ist unsere Absicht, in diesem Buch das Wenige festzustellen, was wir am biografischen Material über Josef Knecht aufzufinden vermochten, den Ludi Magister Jophus III., wie er in den Archiven des Glasperlenspiels genannt wird“ (G 9). Der Erzähler tritt hier in einer erklärenden und kommentierenden Funktion auf. Der Leser erfährt in dieser Passage schon eine ganze Menge, er wird mit der Hauptfigur bekannt gemacht, die als bedeutend für eine bestimmte Gesellschaft gilt, da sie in ihrem kulturellen Gedächtnis verankert ist und erfährt zu dem, was sicherlich aufstörend wirkt, dass es ganz wenige biografische Aufzeichnungen zu dieser wohl bedeutsamen Persönlichkeit aufbewahrt werden. In dem ersten Satz wird die Frage aufgeworfen, inwiefern und aus welchem Grund in dem kulturellen Gedächtnis einer Gemeinschaft nur bestimmte Elemente aufbewahrt werden, wenn die anderen von der Gemeinschaft (aktiv) vergessen werden.

Der Erzähler tritt in der Wir-Form auf. Der Leser muss auch hierfür eine Antwort suchen, wer wird mit diesem „Wir“ gemeint? Unter „wir“ versteht der Erzähler sich selbst und den Leser der Aufzeichnungen, allerdings denjenigen, der derselben Welt wie Josef Knecht angehört, sie sind Teilhaber an der Welt „Kastalien“ (G 49). Hesse führt hier den Gedanken der Netzwerke, der Verbindungen zwischen Menschen, die ähnlich Denken und Tun, die sich auf eine bestimmte Art von anderen zu unterscheiden meinen. In der Gewissheit, dass auch weitere Leser zu der Lektüre dieser Aufzeichnungen greifen werden, wird der Erzähler bemüht sein, hinreichende Erklärungen zu den einem Leser von Außen unbekannt verbleibenden Umständen zu geben.

Der homodiegetische Erzähler wendet sich direkt an den Leser, sowohl an den, mit dem er die gemeinsame Welt teilt, als auch an den, der der Welt „Kastalien“ fern bleibt. Durch die gesellschaftliche Verbindung mit den Gleichgesinnten gewinnt der Erzähler am symbolischen Kapital und damit an moralischer Legitimität für seine Argumentation. Sein Anliegen ist es nicht auszuschließen, sondern die Leser vom Außen mitzuintegrieren und sie von seinen Ansichten zu überzeugen.

Im Weiteren erklärt der Wir-Erzähler, warum er sich zu gewissen Handlungen entschlossen hatte, nimmt mögliche Gegenargumente vorweg und deutet noch einmal, noch expliziter seine Motivation dem Werdegang Josef Knecht nachzugehen.

Wir sind nicht blind gegen die Tatsache, daß dieser Versuch einigermaßen im Widerspruch zu den herrschenden Gesetzen und Bräuchen des geistigen Lebens steht oder doch zu stehen scheint. Ist doch gerade das Auslöschen des Individuellen, das möglichst vollkommene Einordnen der Einzelperson in die Hierarchie der Einzelbehörden und der Wissenschaften eines der obersten Prinzipien unsres geistigen Lebens (G, 9).

Der Erzähler gibt zu, dass seine Ausführungen das bestehende System irritieren werden, unternimmt aber dennoch diese Aufgabe. Durch die geschlossene Ge-

meinschaft mit anderen Kastaliern fühlt er sich gestärkt und erhofft sich von seinen Handlungen, eine dauerhafte Veränderung in dem existierenden System „Kastalien“ durchzuführen. Der Erzähler drückt durch sein Handeln die engagierte Haltung intellektueller Widerständler aus, eine Gruppe von Gleichgesinnten kann sich mit den zuerst Irritation hervorrufenden Items gegen ein System wenden und ihn von innen verändern. Gerade die Störstellen – der Versuch eine Persönlichkeit herauszustellen, sie aus einer Anonymität herauszuheben – werden hier zum Kommunikationsgegenstand gemacht. Diese Handlung steht im Widerspruch zu geltenden Normen, Regeln und Gesetzen. Und dennoch meint der Erzähler, es ist notwendig, sich gegen diese vorherrschenden und von der Gemeinschaft anerkannten Prinzipien zu setzen.

Hesse geht damit der Frage nach, ob gültige Systeme in Reaktion auf Störungen bereit sind, ihre Strukturen zu verändern. Das gehört zu den Hauptanliegen des Intellektuellen, durch die im System gemachten Aussagen das System zu irritieren und einen produktiven Vorgang der Veränderungen und ein Lernprozess einzuleiten. Luhmann sieht darin eine „Garantie seiner [des Systems] Evolutionsfähigkeit“¹⁶. Die Notwendigkeit der Evolution der geltenden Normen stellt die auf Beobachtung fußende Argumentation des Erzählers dar:

Und dieses Prinzip ist den auch in langer Tradition so weit verwirklicht worden, dass es heute ungemein schwierig, ja in vielen Fällen vollkommen unmöglich ist, über einzelne Personen, welche dieser Hierarchie in hervorragender Weise gedient haben, biografische und psychologische Einzelheiten aufzufinden; in sehr vielen Fällen lassen sich nicht mal die Personennamen feststellen (G, 9).

Das kulturelle Gedächtnis, das in Kastalien gepflegt und vermittelt wird, wird von individuellen Erzählungen beraubt. Die Tätigkeiten einzelner Menschen, ihre Biografien und die von ihnen geschaffenen künstlerischen Werke werden im kulturellen Gedächtnis der Kastalier – eines Kollektivs der Glasperlenspieler und Gelehrter – nicht aufbewahrt, werden sogar als Bedrohung für das auf Hierarchie, Zucht, Ordnung und Anonymität aufgebauten System angesehen. Der Wir-Erzähler sieht eine brennende Notwendigkeit, die Kette des Vergessens zu durchbrechen und das Individuum der Vergessenheit zu entreißen. Wenn davon ausgegangen wird, dass Hesses Text eine Form der *Autopoiesis* ist, das heißt, um sich selbst zu beobachten: in sich selbst gegen sich selbst, dann kommt mit dem Text eine Bewegung gegen die Vernichtung von Individualität in einer Zeit, in der es nur um das Wohl eines Kollektivs, um Verwirklichung der Ideen und Bestrebungen einer alles übergreifenden Gruppe zum Ausdruck. Hesse schafft mir seinem Text einen Spiegel, in dem sich eine Gesellschaft, die auf den Dienst einer Weltauffassung eingestellt ist, beschauen kann. Josef Knecht sieht die Welt Kastaliens dem Untergang nahe, eine Welt, „in welcher immer die höchsten Geistesflüge und die versunkene Hingabe an hohe Werte möglich waren, wo aber hochentwickelte und frei spielende Geistigkeit keine Ziele mehr hatte als den Selbstgenuss ihrer hochgezüchteten Fähigkeiten“

¹⁶ N. Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a.M. 1997, S. 790.

(G 291). Es entsteht ein apokalyptisches Bild einer von Untergang bedrohten Welt, weil sie sich als Selbstzweck erachtet, weil die Welt der Ideen die Obermacht über der Welt des Körpers gewonnen hatte. Der Figurenaufbau von Knecht basiert auf einer paritätischen Verbindung zwischen Geist und Körper, Idee und Mensch, zwischen dem Großen und dem Kleinen, zwischen einer Gesellschaft und einem darin handelnden Individuum. Der Verfasser der Biographie sieht die Notwendigkeit über Knecht zu schreiben, weil er seine Person, seine Gedanken, seine Forderungen gesondert in das kulturelle Gedächtnis Kastaliens einfließen zu lassen beabsichtigt. Das Aufbewahren der einzelnen Bestandteile des individuellen Gedächtnisses: der geführten Gespräche, der lebendigen Erinnerungen, der zur Papier gebrachten Gedanken stellt den Kernpunkt der Tätigkeiten der Erzähler-Figur.

Der Erzähler ist mit der Einspeicherung der Elemente beschäftigt, die im Sinne von Aleida Assmann die Struktur des individuellen Gedächtnisses bilden. Dabei geht es dem Erzähler nicht nur um das Aufschreiben der Biographie von Josef Knecht, sondern viel mehr um das Aufbewahren des individuellen Gedächtnisses mehrerer Kastalier, denn sie erinnern sich an die Figur Josef Knecht und ihre Erinnerungen stellen den Textkorpus des Romans dar. Ihre eigenen biografischen Erinnerungen führen zur Ausbildung der eigenen Identität. Die Erzähler-Figur setzt sich explizit für das Erhalten der Individualität in der von Anonymität bedrohten Welt ein: „Es gehört nun einmal zu den Merkmalen des Geisteslebens unserer Provinz, dass seine hierarchische Organisation das Ideal der Anonymität hat und der Verwirklichung des Ideals sehr nahe kommt“ (G, 9). Der Erzähler wird seiner Funktion im Sinne der Erklärung der sozialen und gesellschaftlichen Umstände gerecht, er deutet die Motivation der auftretenden Figuren an. Der Erzähler verstößt mit seinem vagen Versuch, das Individuelle aufrecht zu erhalten, gegen die Ideale, denen er als Mitglied der Gesellschaft verpflichtet ist. Seine Systeme und gesellschaftliche Ordnung irritierende Haltung richtet sich gegen die Grundprinzipien Kastaliens, die er als menschenunwürdig und für die Zukunft Kastaliens als bedrohlich erachtet. Der Erzähler ersucht seinen Entschluss, gegen die Regel zu verstoßen, mit Aussagen zu bekräftigen, die die Argumentation der Gegenseite schon miteinschließen:

Wenn wir trotzdem auf unserem Versuche bestanden haben, einiges über das Leben des Ludi Magister Josephus III. festzustellen und uns das Bild seiner Persönlichkeit andeutend zu skizzieren, so taten wir es nicht aus Personenkult und aus Ungehorsam gegen die Sitten, wie wir glauben, sondern im Gegenteil nur im Sinne eines Dienstes an der Wahrheit und Wissenschaft (G, 9).

Der Erzähler macht die Argumentation der Bewahrer der Regeln gegenstandslos, in dem er sich für den Verstoß eines relativ schwach in der Rhetorik ausfallenden Begriffs des *Personenkultes* und des *Ungehorsams* bedient, dagegen werden seine Beweggründe an den großen, philosophisch umrandeten Begriff der *Wahrheit* und den Inbegriff alles menschlichen Wissens – der *Wissenschaft* geheftet. Sein Handeln geschieht im Sinne von Joseph Knecht, der bestrebt war „die Gegensätze richtig zu

erkennen, erstens nämlich als Gegensätze, dann aber als die Pole einer Einheit“. In dieser Äußerung ist das Dilemma des West- und Ostdenkens eingeschlossen, einerseits werden die Gegensätze kontradiktorisch verstanden, die in einem Kampf gegeneinanderstehen, und sich obligatorisch ausschließen und andererseits werden sie als sich notwendig ergänzende Teile einer Einheit begriffen. Der Erzähler sieht sich als Verfechter der zweiten Denkweise, er nimmt sich als zugehörig zur Kastalien wahr, obwohl er deren Regeln bewusst bricht. Es ist die Tätigkeit eines Intellektuellen, der im System verbleibend, durch Irritation und Aufstörung zu Veränderungen dieses Systems beizutragen beabsichtigt. Mit seinen Überlegungen und Ansichten begibt er sich in eine Position, die als so genannte „innere Emigration“ bezeichnet werden könnte, er will auf viele Bestandteile der Welt, in der er lebt, nicht verzichten, aber er sieht sich in der Lage und in der Pflicht, gegen Ausartungen dieser anzustehen.

Zu welchen Maßnahmen greift der Erzähler, um die Person Josef Knecht wieder ins Licht zu rücken, ihn von der Anonymität des auf Kollektivbildung ausgerichteten Systems Kastalien zu bewahren, ihn der Vergessenheit zu entreißen?

Der homodiegetische Erzähler geht in seinen Nachforschungen dem Bild der Identität Josef Knechts, indem er seinen biografischen Erinnerungen auf die Spur kommen will. Seine interne Fokalisierung erlaubt ihm den Verzicht auf Vergleiche der Kastalischen Welt mit der Außenwelt. Die Außenwelt wird dem Erzähler lediglich durch Briefe, aufgeschriebene Dialoge, Knechts Eintragungen überliefert bekannt. Seine Meinung dazu bleibt dem Leser verdeckt, weil es in dem Roman nicht auf das Ausspielen beider Weltformen ankommt. Der Leser weiß bereits gleich zu Anfang, dass Knecht Kastalien verlassen wird. Der Abschied vom Knechts bisherigen Lebens- und Arbeitsort vollzieht sich in dem Moment, als er erkennt, dass auch Kastalien nur ein Bestandteil der Welt ist, vor der sie sich unentwegt seit Jahrzehnten abzugrenzen meint. Nicht nur die Bewohner Kastaliens rekrutieren sich aus der Außenwelt, sondern auch der Unterhalt Kastaliens wird durch die Außenwelt geleistet und viele Entscheidungen, die das innere Leben Kastaliens angehen, werden außerhalb der geschlossenen Welt getroffen.

Der Erzähler überlegt dagegen, welche Ereignisse für Knechts Leben eine Bedeutung haben könnten, sucht in Knechts Aufzeichnungen nach einschneidenden und richtungweisenden Momenten, gibt möglich geführte Gespräche mit dem Meister, mit Kastalien-Kollegen, mit Mitstudenten und Mitschülern wieder. Der Erzähler baut eine duale Figur auf, deren Anspruch es ist, Gegensätzliches zu vereinen. Mit dieser Konstruktion tritt er gegen den Versuch Menschen als eindeutige, jeden Zweifel ausschließende, leicht zu lenkende und durchzuschauende Persönlichkeiten zu kreieren. Der Erzähler zitiert:

Denn um Ihnen gegenüber, verehrter Meister, ganz aufrichtig zu sein; es tritt mir in Plinius Denkart etwas entgegen, dem ich nicht einfach mit einem Nein antworten kann, er appelliert an eine Stimme in mir, die zuweilen sehr dazu neigt, ihm recht zu geben. Vermutlich ist es die Stimme der Natur, und sie steht in meiner Erziehung und mit der uns geläufigen Anschauungsweise in grellem Widerspruch (G, 99f).

Der Erzähler betont mit solchem Beweismaterial eine besondere Eigenschaft von Josef Knecht: seine Offenheit anderen Lebensformen gegenüber, Toleranz der Andersdenkenden gegenüber. Knecht erkennt, dass die eigene durch Verbote, Gebote und strenge Regeln eingeschränkte Sozialisation für eine erfüllte Existenz nicht ausreichend sei und es sieht die Notwendigkeit die eigenen Wünsche und Neigungen mit in das System, in dem er sich bewegt, zu integrieren. Knechts Äußerungen, die für den Erzähler als wichtig erscheinen, deuten auf die Grundannahme, dass eine Unterjochung des Menschen unter ein System sich für seine eigene Entwicklung als nachteilig erweisen wird. Der Erzähler plädiert für eine Vielfalt an Individuen innerhalb eines Systems. Nur die Diversität der Gesellschaft und die Entwicklungsmöglichkeit einzelner Individuen garantieren dem System seine Evolutionsfähigkeit. Ein hermetisch gehaltenes System droht zu verkümmern und unterzugehen. Der Erzähler sieht die Gefahr für Kastalien, deswegen unternimmt er den Versuch die Geschichte eines besonderen Kastaliers – Josef Knechts als Vorbild für die in Kastalien verbliebenen festzuhalten. Es geht in seinen Arbeiten zunächst wissenschaftlich vor, sammelt Archivmaterialien, sichtet Quellen, wertet Briefe aus, notiert Dialoge, die ihm überliefert werden, zitiert aus Knechts Texten, sowohl theoretischer als auch literarischer Art, verfasst weiter Berichte, Kommentare, Interpretationen, Beurteilungen bis er sich schließlich im letzten Kapitel entscheidet noch eine Legende über die letzten Monate in Knechts Leben darzubringen. Mit dem Genrewechsel wechselt auch der Erzähler, der homodiegetische Erzähler der Lebensbeschreibung von Joseph Knecht wird durch einen heterodiegetischen Erzähler ersetzt. Hier wird die Wahrnehmung des Dargelegten an keine Figur mehr gebunden. Der Erzähler beschreibt so den Vorgang:

Wenn wir die Unterhaltungen der Kameraden über das Verschwinden unseres Meisters, über dessen Ursachen, über Recht und Unrecht seiner Entschlüsse und Schritte, über Sinn oder Widersinn seines Schicksals anhören, so muten sie uns an wie die Erörterungen des Diodorus Siculus [...] und es schiebe uns nicht nur unnütz, sondern unrecht, diese Erörterungen noch um neue zu vermehren. Statt dessen wollen wir in unserem Herzen ein Andenken des Meisters pflegen, der sobald nach seinem geheimnisvollen Aufbruche in die Welt in ein noch fremderes und geheimnisvolleres Jenseits hinübergegangen ist. Seinem uns teuren Andenken zu dienen, wollen wir aufzeichnen, was uns über diese Ereignisse zu Ohren gekommen ist (G, 400).

Der Erzähler unterrichtet den Leser über den Vorgang und über seine Gründe, er gibt seine Funktion als Archivar ab und wendet sich einer literarischen Form zu. Nun wird es im letzten Kapitel darüber berichtet, was über die Zeit nach Knechts Aufbruch aus Kastalien über seinen Werdegang erzählt wurde. Der Erzähler kann dank seiner Nullfokalisierung über die Gedankengänge seiner Protagonisten erzählen, er weiß mehr als die auftretenden Figuren, kann vieles über das Innenleben der aufgeführten Figuren berichten. In diesem Teil gibt der Erzähler seine intellektuelle Funktion ab, das Nachforschen über das Leben von Josef Knecht verliert für den Erzähler den Sinn, da Knecht nicht mehr in dem System Kastalien anwesend ist, so ist er für das Funktionieren und Reformieren des Systems nicht mehr relevant.

Josef Knecht hat innerhalb der Welt, in der wir, Autor und Leser dieser Aufzeichnungen, leben, das denkbar Höchste erreicht und geleistet, indem er als Magister Ludi Führer und Vorbild der geistig Kultivierten und geistig Strebenden war, vorbildlich hat er das überkommene geistige Erbe verwaltet und vermehrt, Hohepriester eines Tempels, der jedem von uns heilig ist. Er hat aber den Bezirk eines Meisters, den Platz in der obersten Spitze unserer Hierarchie, nicht bloß erreicht und innegehabt; er hat ihn durchschritten, er ist ihm entwachsen in eine Dimension, welche wir nur ehrerbietig zu ahnen vermögen und eben darum scheint es uns vollkommen angemessen und seinem Leben entsprechend, dass auch seine Biographie die üblichen Dimensionen überschritten hat und am Ende in Legende übergegangen ist (G, 49).

V.

Der Roman gilt der Pflege der individuellen Erinnerung, nicht Knecht erinnert sich, aber es wird an Knecht erinnert, zudem hinterlässt der Erzähler ein Dokument seines individuellen Bestrebens. Der Erzähler wählt die Informationen aus, die weiter gegeben werden. Die Erinnerungen an Josef Knecht, an die Gespräche, den Umgang mit ihm sind höchst perspektivisch und aus einem persönlichen Impetus verfasst und niedergelegt. Die individuelle Wahrnehmung des Erzählers lässt eine bestimmte Auswahl an wiedergegebenen Dokumenten treffen, die wiederum ein intentionalisiertes Verhalten des Lesers hervorrufen sollen. Die vom Erzähler gesammelten Dokumente und Erinnerungen – die geführten Gespräche – wirken verbindend und gemeinschaftsbildend, aus diesem Grund tritt der Erzähler als Erzähler in Mehrzahl auf und spricht für eine ganze Gemeinschaft. Der Erzähler gibt durch seine Erzählung den ursprünglich isoliert zu einander stehenden einzelnen Erinnerungsstücken eine Form, Struktur und nachträglich auch Bedeutung. Der Erzähler wird sich dessen bewusst sein, so die Vermutung, dass das Bewertungsmuster von Erinnerungen im Laufe des Lebens einer ständigen Veränderung unterliegt, seine Fassung ist nur eine der vielen Möglichen, damit schafft er ein statisches Dokument, der so seine Hoffnung, das System Kastaliens nachhaltig verändern kann und somit das kulturelle Gedächtnis Kastaliens über neue Inhalte bereichern kann. Die Erinnerung an Knecht wird durch die Erzählung gebunden, durch das Lesen wiederholt und damit schließlich konserviert.

Zudem erfüllt der Erzähler eine noch weitere Funktion, indem er sich als kollektiver Erzähler formuliert. Mit dieser Eigenschaft besetzt er auch das Feld der kollektiven Erinnerung, als Zeichen zu verstehen, dass er im Namen einer bestimmten Generation spricht, die durch ähnliche Erfahrungen geprägt wurde und auf gemeinsame Gedankenmuster zurückgreifen kann.

Der Hoffnung, dass Störungen und Irritationen, die in ein System von innen gebracht werden, Veränderungen innerhalb des Systems in Gang setzen können, wird in dem Roman Rechnung getragen. Vor diesem Hintergrund agiert der Erzähler, indem er nach Sympathisanten und Unterstützern sucht, eingeschliffene Denkd dispositionen aufbricht, überzeugende Erklärungen für sein gutgemeintes Verhalten

liefert, Neuerungen in Gang bringt. Aber er reagiert aus dem System heraus, er verlässt das System nicht, weil er nur darin: In der „inneren Emigration“ die Chance sieht das System zur Evolution zu bewegen. Den Weg nach Außen zeigt der Erzähler am Beispiel von Josef Knecht, der nach dem Abgang aus Kastalien keinen Einfluss mehr auf das Leben dort auszuüben imstande ist.

Das Anliegen des Intellektuellen ist die Veränderung der Missstände, die sich in einer Gemeinschaft eingenistet haben und nicht die Flucht vor ihnen. Das Agieren im Sinne einer Gemeinschaft, für deren Erhalt und Optimierung, scheint das höchste Gebot des Wir-Erzählers in Hesses Roman zu sein.

Literatur:

- Böhme, Hartmut: *Zur Gegenstandsfrage der Germanistik und Kulturwissenschaft*. In: Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft 42 (1998), S. 476–485.
- Bourdieu, Pierre: *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt a.M. 2001.
- Bourdieu, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt a.M. 1970.
- Gansel, Carsten: *Zur ›Kategorie Störung‹ in Kunst und Literatur – Theorie und Praxis*. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. 4 (2014), S. 315–332.
- Hesse, Hermann: *Das Glasperlenspiel*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1996.
- Hesse, Hermann: *Freude am Garten. Betrachtungen, Gedichte und Photographien*. Hg. v. Volker Michels. Frankfurt a.M. 1998.
- Lepsius, Rainer M.: *Kritik als Beruf*. In: Lepsius, M. Rainer: *Interessen, Ideen und Institutionen*. Wiesbaden 2009, S. 270–285.
- Lindenberg, Udo: <http://www.udo-lindenberg-stiftung.de/stiftungszweck.33039.htm>
- Link, Jürgen: *Versuch über den Normalismus: Wie Normalität produziert wird*. Göttingen 2006.
- Luhmann, Niklas: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M. 1997.
- Michels, Volker: *Materialien zu Hermann Hesse „Das Glasperlenspiel“*. Frankfurt a.M. 1998.
- Michels, Volker: *Nachwort*. In: Hesse, Hermann: *Freude am Garten. Betrachtungen, Gedichte und Photographien*. Hg. v. Volker Michels. Frankfurt a.M. 1998, S. 213–323.
- Wolting, Monika: *Die Utopie in Hermann Hesses Werk „Das Glasperlenspiel“ – die andere Welt im 20. Jahrhundert*. In: Studien zur Deutschkunde. XVI (1998), S. 279–188.
- Wolting, Monika: *„Das Glasperlenspiel“ von Hermann Hesse als Aufruf zur Spiritualität*. In: Studia Germanica Gedanensia 7 (1999), S. 81–96.
- Wolting, Monika: *Hermann Hesses Gartenkonzeption oder die Rehabilitierung eines „Gartenzwergs“*. In: Studien zur Deutschkunde. XXXVI (2007), S. 317–326.
- Wolting, Monika: *Das Profil des Intellektuellen in der Bundesrepublik und der DDR*. Germanica Wratislaviensia 136 (2012), S. 25–40.
- Wolting, Monika: *Die Position deutscher Intellektuellen um 1989*. In: Studia Niemcoznawcze. LIII (2014), S. 67–84.

Alicja RACZYŃSKA
(Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)

KRYTYKA OBRAZOWANIA MITOLOGICZNEGO W ODZIE *L'IRA DI APOLLO* ALESSANDRA MANZONIEGO

Abstract

Critical approach to mythological imaginary in Alessandro Manzoni's ode *L'ira di Apollo*

The paper aims at analyzing the ode *L'ira di Apollo* (Apollo's anger) by Alessandro Manzoni, one of the most remarkable representatives of the Italian Romanticism. With this poem Manzoni joins the classico-romantic debate on the presence of the Greek and Roman myths in the poetry. His source of inspiration is a passage from the famous *Lettera semiseria di Grisostomo* by Giovanni Berchet – an ironic glorification of the classical poetry, inspired by the Greek and Roman mythology. Manzoni, following footsteps of Berchet, presents the mythological imaginary in an ironical way.

Keywords: Manzoni, Romanticism, mythology, irony, parody.

Momentem przełomowym w życiu Alessandra Manzoni, wybitnego przedstawiciela włoskiego Romantyzmu, autora słynnej powieści *I promessi sposi* (*Narzęczeni*), było niespodziewane nawrócenie na wiarę katolicką. Zwrot ku religii zmienił na zawsze charakter jego twórczości. Pochodzący z Lombardii literat zerwał ze swoją młodzieńczą poezją, zaliczaną do nurtu zwanego neoklasycyzmem, i zainteresował się ideami romantycznymi¹. Repertuar mitologiczny i jakobińskie idee ustąpiły miejsca poetyce inspirowanej chrześcijaństwem, wyzbytej metaforyki i literackich odnie-

¹ Młodzieńcza poezja Manzoni była inspirowana twórczością Giuseppe Pariniego, wielkiego poety włoskiego Oświecenia, oraz Vincenza Montiego, najwybitniejszego przedstawiciela neoklasycyzmu; na ten temat zob., na przykład, F. Finotti, *Il «sublime patetico» del Monti*, „Lettere Italiane”, 1998, t. 60, nr 4, s. 528–553; P. Frare, *Dalla «splendida bile» alla «socratica ironia»: Parini e Manzoni*, [w:] B. Martinelli, C. Annoni, G. Langella, (a cura di), *Le buone dottrine e le buone lettere. Brescia per il bicentenario della morte di Giuseppe Parini, 17–19 novembre 1999*, Milano 1999, s. 229–555; P. Frare, *Foscolo e Manzoni lettori di Parini*, „Rivista di letteratura italiana” 1999, t. 17, nr 2–3, s. 559–581.

sień, której formalna prostota miała odpowiadać moralnej surowości². Jak zauważył Giacomo Prandolini, neofita mógł przywoływać w swych utworach motywy mitologiczne jedynie w sposób ironiczny³. W odzie zatytułowanej *L'ira di Apollo* (*Gniew Apollina*) autor przedstawia scenę spotkania poety z Apollinem, aby wyszydzić poezję klasycyzującą, która wciąż poszukuje inspiracji w mitologii greckiej i rzymskiej⁴.

Piszac odę *L'ira di Apollo*, Manzoni zabiera głos w polemice między klasykami i romantykami, którą rozpoczęła Anne Louise Germaine Necker, baronowa de Staël-Holstein, znana powszechnie jako Madame de Staël. Francuska intelektualistka i literatka, autorka głośniejszej powieści *Corinne ou l'Italie*, w 1816 roku opublikowała na łamach czasopisma „Biblioteca italiana” swój artykuł zatytułowany *Sulla maniera e utilità delle traduzioni* (*O sposobie i pożytku z przekładów*)⁵. Wyraziła w nim ostrą krytykę współczesnej literatury włoskiej, którą uważała za jałową, pedantyczną i nie przemawiającą do emocji. Doradziła także włoskim pisarzom, aby zajęli się tłumaczeniem poezji angielskiej i niemieckiej, dostarczając tym samym nowych modeli literackich czytelnikom przyzwyczajonym do obrazowania mitologicznego, odrzuconego już całkowicie przez resztę Europy. Opinie pani de Staël wywołały oburzenie klasyków, urażonych w swoim poczuciu dumy narodowej, oraz wielki entuzjazm zwolenników literatury romantycznej. Wśród tych ostatnich znalazł się poeta Giovanni Berchet (1783–1851), współpracownik czasopisma „Il Conciliatore”, który wsławił się także jako tłumacz poezji angielskiej, niemieckiej i hiszpańskiej. Przedstawił on swoje stanowisko wobec polemiki między romantykami i klasykami w *Lettera semisera di Grisostomo al suo figliuolo* (*List pół serio Chryzostoma do syna*) z 1816 roku. Grisostomo (Złotousty), autor modelowy⁶, przedstawia swemu synowi rozważania na temat literatury romantycznej krajów zachodnich i proponuje przekład ballad *Der wilde Jäger* oraz *Lenore* Bürgera, zastanawiając się przy tym, czy te utwory mogłyby spodobać się Włochom. W liście nie brakuje także krytyki współczesnej literatury włoskiej, opartej na niewolniczym naśladownictwie klasyków i przesycionej obrazowaniem mitologicznym. Grisostomo cytuje słowa przyjaciela zwanego Cura-

² Na ten temat zob. też H. Kralowa, J. Ugniewska, K. Żaboklicki, *Historia literatury włoskiej*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2002, s. 110.

³ G. Prandolini, *Alessandro Manzoni. Mitologia come idolatria*, [w:] *Il mito nella letteratura italiana*, ed. P. Gibellini, vol. 3: *Dal neoclassicismo al decadentismo*, a cura di R. Bertazzoli, Morcelliana, Brescia 2003, s. 153.

⁴ Utwór ten powstał między rokiem 1816 i 1817. Został opublikowany anonimowo w numerze 137 (6.11.1829) czasopisma „Eco. Giornale di Scienze, Lettere, Arti, Commercio e Teatri”, zob. komentarz do *L'ira di Apollo* [w:] A. Manzoni, *Tutte le poesie*, introduzione di P. Gibellini, note e premesse di S. Balzana, Garzanti, Milano 2005.

⁵ Artykuł pani de Staël został przetłumaczony na język włoski przez Pietra Giordaniego, jednego z przedstawicieli włoskiego neoklasycyzmu; na ten temat zob. D. Fedele, *La polemica classico-romantica. Verità contro fantasia*, [w:] *Il mito nella letteratura italiana*, s. 99; A. Tylusińska, J. Ugniewska, *Włochy w czasach Romantyzmu*, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2004, s. 32.

⁶ Według Umberta Eco autor modelowy to hipoteza autora, którą konstruuje czytelnik podczas lektury tekstu. Autor modelowy nie jest tożsamy z autorem empirycznym; na ten temat zob. U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 2013, s. 61–66.

to di Monte Atino, który określa motywy przejęte z mitologii mianem „zgnilych warzyw” („cavoli già putridi”)⁷. Pod koniec listu nadawca niespodziewanie zmienia ton i oznajmia synowi, że wszystko to, co napisał, było jedynie żartem. Chwali włoską poezję klasycyzującą oraz wyśmiewa literaturę angielską i niemiecką. Wygłasza również pochwałę motywów mitologicznych, twierdząc, iż poezja nigdy nie będzie wyrażała prawdy i pięknych idei „bez Minerw, bez Junon i bez Merkurych”, którzy ukazują się każdej nocy we śnie wszystkim wiernym chrześcijanom⁸. Pochwała ta jest przykładem ironii, czyli właściwości stylu polegającej na sprzeczności między dosłownym znaczeniem wypowiedzi a jej znaczeniem właściwym, nie wyrażonym wprost⁹. Czytelnik modelowy¹⁰ powinien zrozumieć, że postaci i obrazy przejęte z mitologii klasycznej stały się już tylko pustymi słowami, które w żaden sposób nie przemawiają do ludzi. Ten właśnie passus stał się źródłem inspiracji dla ody *L'ira di Apollo* Alessandra Manzoni. Przyszły autor *Narzęczonych*, podobnie jak Berchet, wychwala w sposób ironiczny poezję klasycystyczną, czerpiącą inspirację z mitów greckich i rzymskich.

Analizując odę *L'ira di Apollo*, będę się odwoływać do koncepcji parodii rozumianej jako odmiana stylizacji i oznaczającej krytyczne naśladowanie wyrazistych i rozpoznawalnych wzorców stylistycznego ukształtowania wypowiedzi. Rezultat ośmieszającej demaskacji ograniczeń, literackiej krytyki obcego stylu uzyskiwany bywa zazwyczaj poprzez karykaturalną intensyfikację stylistycznych cech wzorca oraz pozbawienie go konwencjonalnych motywacji kontekstowo-tematycznych. W najprostszym przypadku może to być zwykle zacytowanie tekstu, któremu nowy kontekst nadaje parodystyczne zabarwienie¹¹. Alessandro Manzoni w omawianym utworze zestawia pewne obrazy, motywy oraz sposoby ekspresji charakterystyczne dla poezji klasycystycznej w taki sposób, aby uzyskać efekt komiczny. Będę także nawiązywać do rozważań Michela Riffaterre'a na temat interpretantów¹². Według francuskiego uczonego, interpretant jest znakiem łączącym dany tekst z jego intertekstem. Pomaga on czytelnikowi odkryć obecność „tekstu-ducha” („the ghost

⁷ Cyt. za wydaniem: G. Berchet, *Lettera semiseria. Scritti scelti di critica e di polemica*, a cura di L. Reina, Muria, Milano 1977, s. 61.

⁸ Ibidem, s. 95–96.

⁹ Na temat ironii zob. M. Głowiński (red.), *Ironia, słowo / obraz terytoria*, Gdańsk 2002, P. Laguna, *Ironia jako postawa i jako wyraz (z zagadnień teoretycznych ironii)*, Wydawnictwo Literackie, Kraków – Wrocław 1984, H. Lausberg, *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, przeł. A. Gorzkowski, Homini, Bydgoszcz 2002, s. 336–338, A. Okopień-Sławińska, s. v. „Ironia” [w:] M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, Ossolineum, Wrocław 2008, s. 221–222.

¹⁰ Nawiązuję do koncepcji czytelnika modelowego zaproponowanej przez Umberta Eco. Według włoskiego uczonego każde dzieło wytwarza swojego czytelnika modelowego, nietożsamego z czytelnikiem empirycznym, który będzie w stanie prawidłowo odczytać i zinterpretować tekst; na ten temat zob. U. Eco, op. cit., s. 50–53.

¹¹ R. Nycz, *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 1995, s. 155.

¹² M. Riffaterre, *Semiotics of poetry*, Bloomington 1984, s. 81–114.

text¹³) w dziele, które właśnie czyta. Interpretanty można podzielić na leksematyczne i tekstualne. Pierwsze z nich to słowa, które odsyłają do innego tekstu. Drugie natomiast to teksty, które zawierają cytaty lub aluzje do intertekstu¹⁴. W przypadku ody Manzoni interpretanty odsyłają czytelnika do intertekstu, którym jest poezja klasycyzująca.

Przejdźmy do analizy utworu. Tytuł ody Manzoni, jak również scena ukazana w pierwszych strofach (zagniewany bóg Apollo, który kieruje swe strzały w stronę grzeszników) zawierają wyraźne nawiązanie do Pieśni I *Iliady*¹⁵. W poemacie Homera kapłan Chryzes prosi Apollina o ukaranie Greków za porwanie jego ukochanej córki. Bóg, poruszony modłami wiernego wyznawcy, zstępuje z nieba wraz z łukiem i kolczanem. Jego strzały wywołują zarazę w obozie Achajów. W utworze włoskiego pisarza poeta będący podmiotem lirycznym jest świadkiem niespodziewanego pojawienia się „delfickiego bóstwa” („delfico... nume”¹⁶, w. 4) na najwyższej wieży zamku Baradello nad Jeziorem Como. Apollo pragnie zemsty na Mediolanie za zniewagę, jakiej dopuścił się wobec niego i innych bogów olimpijskich jeden z mieszkańców tego miasta. Nazwisko owego śmialka nie zostaje wymienione, jednakże czytelnik na podstawie paratekstu¹⁷, czyli podtytułu ody, jest w stanie wywnioskować, że chodzi o Giovanniego Bercheta, autora słynnej *Lettera semiseria di Grisostomo*. Manzoni osiąga efekt komiczny, dokonując transpozycji¹⁸ mitologicznej sceny z poematu Homera do innej rzeczywistości. Celem ataku rozgniewanego Apollina jest Mediolan, który w odzie włoskiego pisarza zostaje przedstawiony jako idylliczne *locus amoenus*. W wersach 17–19 czytamy, że miasto wznosi się na szerokich, zielonych łąkach, wśród tańców Najad („Dove su l'ampio verdeggiar de i prati, / Fra i balli de le Najadi / Sorge ampia Milan¹⁹ [...]”). Ten passus to interpretant tek-

¹³ Ibidem, s. 91.

¹⁴ Ibidem, s. 81.

¹⁵ Związki intertekstualne między odą Manzoni a Pieśnią I *Iliady* sugeruje także Giacomo Prandolini, zob. G. Prandolini, *Alessandro Manzoni – Mitologia come idolatria*, s. 153. W tym miejscu warto wspomnieć, iż Vincenzo Monti, uważany za najwybitniejszego przedstawiciela włoskiego neoklasycyzmu, dokonał literackiego przekładu *Iliady*. Jego pierwsze wersje ukazały się w latach 1810–1811; na ten temat zob. A. Romano, *Introduzione*, [w:] V. Monti, *Iliade di Omero*, Mursia, Milano 2001, s. 6.

¹⁶ Cyt. za wydaniem: A. Manzoni, *Tutte le poesie*.

¹⁷ Paratekstualność to jedna z pięciu relacji transtekstualnych wyszczególnionych przez Gérarda Genette'a we wstępie do książki *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Francuski uczony określa mianem paratekstu wszelkie komentarze do utworu zawarte w nim samym, takie jak tytuł, podtytuł, noty, ilustracje, epigrafy; zob. G. Genette, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Éditions de Seuil, Paris 1982, s. 10–11.

¹⁸ Zapożyczam ten termin od Henryka Markiewicza. Polski uczony określa transpozycję jako przeniesienie całych mitów lub ich składników w inną czasoprzestrzeń kulturalno-społeczną; zob. H. Markiewicz, *Literatura a myślenie*, [w:] H. Markiewicz, *Literaturoznawstwo i jego sąsiedztwo*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 71.

¹⁹ „Tam, gdzie na szerokich, zielonych łąkach / wśród tańców Najad / wznosi się wielki Mediolan”. Wszystkie przekłady fragmentów ody Manzoni zamieszczone w niniejszym artykule są mojego autorstwa.

stualny odsyłający czytelnika do poezji o tematyce bukolicznej. Zestawienie go z innym interpretantem tekstualnym, przywołującym wielki poemat epicki, budzi rozbawienie znawców literatury klasycznej. Charakter komiczny ma także opis Apollina. W wersach 7–8 czytamy, że z oblicza bóstwa tchnął „boski gniew” („ira divina”), a z włosów „zapach delikatnej ambrozji” („odor d’ambrosia fina”). Widząc tę postać, poeta nie czuje lęku, lecz nadzieję, że Apollo za chwilę będzie grał na cytrze, jak zwykł to robić na skalach w okolicach Askry lub na szczycie Parnasu. Dopiero gdy spostrzeża, że bóg zgina swe „ramię barwy kości słoniowej” („il braccio eburneo”, w. 14), aby wyciągnąć strzały z kolczanu, czuje strach o „ukochane lary”²⁰.

Gdy Apollo wyjawia powód swojego gniewu, poeta błaga go, aby nie karał całego miasta za przewinienia jednego człowieka. Stara się przekonać boga, że oprócz tego grzesznika, którego opętały Erynie, wszyscy mediolańczycy są gorliwymi czcicielami bóstw Olimpu:

Un solo ha fatto a l'are vostre insulto:
Spinto da l'atre Eumenidi,
Egli è il solo fra noi che non v'adora.
Non obbliar per lui de gli altri il culto;
Vedi l'are che fumano,
Vedi il popolo pio che a voi le infiora;
Ascolta i preghi, odi l'umil saluto,
Che il Cordusio ti manda e il Bottonuto²¹. (w. 41–48)

W dalszej części monologu poeta zapewnia też, że nie ma rolnika, który nie oddałby holdu Cererze i Tellus, oraz żeglarza, który nie modliłby się przed wyprawą do bóstw morza. Przysięga, że każdy człowiek dręczony jakimiś wątpliwościami zwraca się o poradę do wyroczni delfickiej, zaś poezja antyczna oraz mitologia grecka i rzymska nadal inspirują poetów. On sam przedstawia się jako „uniżony sługa” wszystkich bóstw. Prosi zatem Apollina, aby oszczędził niewinnych i ukarał jedynie bluźniercę. Monolog poety w odzie *L'ira di Apollo* jest przykładem wypowiedzi ironicznej, której znaczenie dosłowne jest sprzeczne ze znaczeniem właściwym. Czytelnik modelowy ody Manzonięgo rozumie, iż w rzeczywistości bogowie starożytnych Greków i Rzymian już dawno popadli w zapomnienie. Ludzie już nawet nie pamiętają, w jaki sposób kiedyś oddawano im cześć. Poeci natomiast nie chcą już imitować dzieł klasyków i poszukują nowych źródeł inspiracji.

Apollo, zgodnie z radą poety, decyduje się ukarać jedynie tego, który rzeczywiście dopuścił się obrazy bogów. Jako że ów „bezbożnik” („empio”, w. 82) tworzy poezję, bóg postanawia go ukarać w najokrutniejszy sposób. Od tej pory grzesznik nigdy więcej nie ujrzy Helikonu, nie napije się wody ze źródła Kastalia i nie ozdobi

²⁰ „Me comprese terror pei lari amati”, w. 20.

²¹ „Tylko jeden znieważył wasze ołtarze / podjudzony przez czarne Eumenidy / wśród nas tylko jeden was nie czci. / Nie zapominaj przez niego o oddaniu innych / spójrz na płonące ołtarze / spójrz na pobożny naród, który ozdabia je kwiatami / Wysłuchaj modłów, usłysz pokorne pozdrowienie, / które składają ci [dzielnice] Cordusio i Bottonuto”.

czola wieńcem laurowym. Nie zobaczy także więcej Muz i nie będzie oddychał powietrzem z góry Pindo. Ponadto straci na zawsze lirę z kości słoniowej i złoty plektron. Możemy zauważyć, że Apollo pozbawia Bercheta wszystkiego, co według mitologii klasycznej związane było z natchnieniem poetyckim. W wypowiedzi bóstwa kryje się zatem swego rodzaju manifest nowej poezji, która wyrzeka się mitologicznego *imaginarium* i poszukuje nowych źródeł inspiracji. Ten passus jest także – moim zdaniem – przykładem autoironii i autoparodii. Nie można wykluczyć, iż terminy „le nove suore” („dziewięć siostr”, w. 86) oraz „lira” (w. 99) to interpretanty leksematyczne odsyłające do poematu *Urania*, ostatniego dzieła neoklasycystycznego Manzoni, którego tematem jest rola Muz i Gracji²². Bohaterem historii opowiedzianej w tym utworze jest Pindar z Teb. Wielki poeta dopuszcza się zniewagi względem Gracji. Boginie, chcąc go ukarać, pomagają Korynnie wygrać konkurs poetycki. Zrozpaczony Pindar traci wiarę w sens swojej twórczości i pragnie ukryć się przed światem. Długa wędrówka prowadzi go na górę Parnas, miejsce kultu Muz i Apollina. Tam spotyka Muzę Uranię, symbolizującą kosmiczną harmonię oraz miłość do rzeczy pięknych i wzniosłych²³. Urania przepowiada mu, że jeśli uzyska przebaczenie Gracji, stanie się największym i niepokonanym poetą. Pindar otrzymuje także od bogini lirę, symbol swojej przyszej sławy poetyckiej.

Oda Manzoni kończy się opisem Apollina, który po wymierzeniu Berchetowi stosownej kary odzyskuje spokój. Staje się podobny do swojego własnego posagu wyrzeźbionego przez greckiego mistrza. Na jego obliczu zamiast gniewu pojawia się spokój i szczęście, jak wówczas, gdy spoglądał na szczątki zabitego przez siebie Pytona. Ekfrazja posągowej piękności bóstwa również ma charakter ironiczny. Tak przedstawiony Apollo jawi się jako symbol poezji klasycyzującej. Manzoni sugeruje, iż twórczość zwolenników klasycyzmu także przypomina piękny i martwy posąg, który trwa w tej samej pozie i ukazuje zawsze te same emocje.

Alessandro Manzoni w odzie *L'ira di Apollo* popiera zdanie Giovanniego Bercheta na temat poezji inspirowanej tematyką mitologiczną. Poezja ta jest jałowa, pedantyczna, archaiczna i oddalona od rzeczywistości. Grono jej odbiorców ograni-

²² W poemacie *Urania* Manzoni przedstawia mit, według którego Muzy i Gracje zostały zesłane na ziemię przez Jowisza, aby nauczyć ludzi sztuk pięknych i dobrych obyczajów. Ta funkcja wychowawcza Muz i Gracji jest też tematem poematów *Musogonia* Vincenza Montiego i *Grazie* Uga Foscola. *Urania* ukazała się w roku 1809, zob. komentarz do *Urania* w: A. Manzoni, *Liriche e tragedie*, a cura di L. Russo, Sansoni Editore, Firenze 1945, s. 16.

²³ Manzoni nawiązuje do osiemnastowiecznej tradycji literackiej, która widziała w Uranii nie tylko patronkę poezji o tematyce astronomicznej, lecz także symbol kosmicznej harmonii. Nie można też wykluczyć związków intertekstualnych między dziełem Manzoni a poematem *Parthenäis oder die Aplenreise* duńskiego poety Jensa Baggesena, którego tematem jest podróż trzech pięknych siostr oraz młodzieńca imieniem Norfrank do królestwa Wenus Uranii. Bogini ta jest symbolem czystej miłości do rzeczy wzniosłych i szlachetnych; zob. A. Accame Bobbio, *La formazione del linguaggio lirico manzoniano*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 1963, s. 28–29; A. Raczyńska, *Scena dell'incontro tra il poeta e la Musa nel poemetto Urania di Alessandro Manzoni alla luce della tradizione classica. Analisi strutturale*, „e-Scripta Romanica” 2015, vol. 2, s. 42.

cza się do erudytów, którzy pilnie studiują teksty klasyków. Poeci pragnący przemówić do narodu muszą poszukiwać nowych tematów i źródeł inspiracji. Ponadto analizowany utwór jest znakiem ostatecznego zerwania Manzoni z neoklasycyzmem. Przyszły autor *Narzęczonych* potępia swoją młodzieńczą twórczość i decyduje się podążać inną drogą.

Na zakończenie warto wspomnieć, iż rozważania na temat mitologii powrócą w późniejszym dziele Manzoni – słynnej *Lettera sul romanticismo al marchese Cesare D’Azeglio* (*List o romantyzmie do markiza Cesare D’Azeglio*)²⁴. Manzoni określi w nim mity greckie i rzymskie jako rzeczy „zimne” i „falszywe”, które nie przywołują już żadnych wspomnień i nie wywołują emocji²⁵. Bogowie Olimpu odeszli już w zapomnienie, podobnie jak postaci z *commedia dell’arte*²⁶.

Bibliografia podmiotowa

- Berchet G., *Lettera semiseria. Scritti scelti di critica e di polemica*, a cura di L. Reina, Mursia, Milano 1977.
- Manzoni A., *Lettera sul Romanticismo al marchese Cesare D’Azeglio*, [w:] A. Manzoni, *Opere Varie*, Fratelli Rechiedei Editori, Milano 1881, s. 583–597.
- Manzoni A., *Liriche e tragedie*, a cura di L. Russo, Sansoni Editore, Firenze 1945.
- Manzoni A., *Tutte le poesie*, introduzione di P. Gibellini, note e premesse di S. Blazina, Garzanti, Milano 2005.

Bibliografia przedmiotowa

- Accame Bobbio A., *La formazione del linguaggio lirico manzoniano*, Edizioni di storia e letteratura, Roma 1963.
- Calderago G., *Alessandro Manzoni e il mondo latino e greco*, La Nuova Italia, Firenze 1937.
- Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 2013.
- Fedele D., *La polemica classico-romantica. Verità contro fantasia*, [w:] *Il mito nella letteratura italiana*, ed. P. Gibellini, vol. 3: *Dal neoclassicismo al decadentismo*, a cura di R. Bertazzoli, Morcelliana, Brescia 2003, s. 99–131.

²⁴ To dzieło Manzoni powstało w 1823 roku, jednakże zostało opublikowane dopiero w 1846. Na temat związków intertekstualnych między *L’ira di Apollo* i *Lettera sul Romanticismo al marchese Cesare D’Azeglio* zob. też G. Calderago, *Alessandro Manzoni e il mondo latino e greco*, La Nuova Italia, Firenze 1937, s. 22–25.

²⁵ A. Manzoni, *Lettera sul Romanticismo al marchese Cesare D’Azeglio*, [w:] A. Manzoni, *Opere Varie*, Fratelli Rechiedei Editori, Milano 1881, s. 584.

²⁶ Ibidem, s. 585.

- Finotti F., *Il «sublime patetico» del Monti*, „Lettere Italiane” 1998, t. 60, nr 4, s. 528–553.
- Frare P., *Dalla «splendida bile» alla «socratica ironia»: Parini e Manzoni*, [w:] B. Martinelli, C. Annoni, G. Langella, (a cura di), *Le buone dottrine e le buone lettere. Brescia per il bicentenario della morte di Giuseppe Parini, 17–19 novembre 1999*, Milano 1999, s. 229–555.
- Frare P., *Foscolo e Manzoni lettori di Parini*, „Rivista di letteratura italiana” 1999, t. 17, nr 2–3, s. 559–581.
- Genette G., *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Éditions de Seuil, Paris 1982.
- Głowiński M., (red.), *Ironia, słowo / obraz terytoria*, Gdańsk 2002.
- Kralowa H., Ugniewska J., Żaboklicki K., *Historia literatury włoskiej*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa 2002.
- Laguna P., *Ironia jako postawa i jako wyraz (z zagadnień teoretycznych ironii)*, Wydawnictwo Literackie, Kraków – Wrocław 1984.
- Lausberg H., *Retoryka literacka. Podstawy wiedzy o literaturze*, przeł. A. Gorzkowski, Homini, Bydgoszcz 2002.
- Markiewicz H., *Literatura a mity*, [w:] H. Markiewicz, *Literaturoznawstwo i jego sąsiedztwa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1989, s. 64–97.
- Nycz R., *Tekstony świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Instytut Badań Literackich, Warszawa 1995.
- Okopień-Sławińska A., s. v. „Ironia” w: M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński, *Słownik terminów literackich*, Ossolineum, Wrocław 2008, s. 221–222.
- Prandolini G., *Alessandro Manzoni. Mitologia come idolatria*, [w:] *Il mito nella letteratura italiana*, ed. P. Gibellini, vol. III: *Dal neoclassicismo al decadentismo*, a cura di R. Bertazzoli, Morcelliana, Brescia 2003, s. 133–157.
- Raczyńska A., *Scena dell'incontro tra il poeta e la Musa nel poemetto Urania di Alessandro Manzoni alla luce della tradizione classica. Analisi strutturale*, „e-Scripta Romanica” 2015, vol. 2, s. 39–45.
- Riffaterre M., *Semiotics of poetry*, Bloomington 1984, s. 81–114.
- Romano A., *Introduzione*, [w:] V. Monti, *Iliade di Omero*, Musia, Milano 2001, s. 5–19.
- Tylusińska A., Ugniewska J., *Włochy w czasach Romantyzmu*, Wydawnictwo DIG, Warszawa 2004.

Jacek KEPA

SACRUM UND PROFANUM IN THOMAS MANN'S SCHAFFEN*

Abstract

Sacrum and profanum in Thomas Mann's writing

Thomas Mann considers himself an author of the bourgeoisie. The main characteristic of this lifestyle is the worldview of German Protestantism, which assumes the harmony between sacrum and profanum. The understanding of the bourgeoisie as harmony between these poles became, in Thomas Mann's writing, the instrument which orders the history of European culture from the Middle Ages to the Twentieth Century. In this understanding the lifestyle of the bourgeoisie is the necessary element of the civilization and culture of the future, since only this lifestyle gives the individual the meaning of life, and in this way the foundation for a healthy society. The maintenance of the heritage of German culture, based on the unity of the spiritual and the secular spheres, was also responsible for the break developed through centuries between the democratizing West and conservative Germany, and became – according to Thomas Mann – the main source for two world wars and totalitarianism. The unity of sacrum and profanum as the highest ideal in life, and at the same time as the basis for the deepest contempt for humanity – these are the contradictions in the work of Thomas Mann.

Keywords: Thomas Mann, sacrum, profanum, The Magic Mountain, pensive christianism, conservatism.

„Das schwärmerische Bibelchristentum“

1. Sacrum und Profanum als Grundlagen der Bürgerlichkeit

Für Thomas Mann ist die Bürgerlichkeit den Sinn des Deutschtums bildender Lebensstil. Die Ordnung, Konsequenz, Beherrschung und die Tüchtigkeit, die Thomas Mann aus der bürgerlichen Schicht auf das Schaffen überträgt, stammen aus dem Reformationsgeist. Der Schriftsteller stellt dies selbst fest, indem er zugibt,

* Der Aufsatz stellt die Hauptgedanken des Buches dar: *Sacrum i profanum w twórczości Tomasza Manna*, Wrocław 2008.

dass das Buch von Max Weber *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus* (1905) die in seinem Debütroman beschriebenen Prozesse widerspiegelt.¹ Die protestantische Ethik und vor allem Calvins Lehre, die das Leben nach den göttlichen Grundsätzen eng mit dem Unterhalt der Familie und mit der Gesellschaft bereichernden Arbeit verknüpfte, schilderte das ewige Leben als Preis für irdische Bemühungen. Auf diese Überzeugung hat sich die bürgerliche, kaufmännische Mentalität gestützt. Die Ausübung dieses Berufes war eine Unterordnung dem Willen Gottes, eine Annahme der Normen und der moralischen Gebote. Die Glaubensgrundsätze bedeuteten die Teilnahme am Leben der religiösen Gemeinschaft und die Präsenz der Religion im Alltagsleben. Solche Überzeugungen prägte die Prädestinationslehre, in der dank eigener Arbeit gesicherter Wohlstand die Hoffnung auf die zukünftige Erlösung erlaubte. Der Wohlstand war ein Beweis von Gottes Gnade. Die hergestellten materiellen Güter durften nur zur Vermehrung der Ehre Gottes benutzt werden, nicht zum Vergnügen und bloßem Konsum. Der mit dem Glauben motivierte Arbeitsbefehl und das Konsumverbot haben zur Erzeugung des Kapitals beigetragen, das begonnen hat, Europas Antlitz zu verändern. Geld wurde als Selbstzweck behandelt, der die religiösen Fragen überschattete. Anstatt die Aussichten auf Erlösung zu bestätigen, zerstörte es letztendlich die Einheit der Sphären von Sacrum und Profanum.²

Thomas Manns Romane streben die Beseitigung der von Max Weber beschriebenen Diskrepanz zwischen der alltäglichen Praxis der späten bürgerlichen Generationen und den absoluten Werten an. Seine Werke unternehmen den Versuch, sich der Entsakralisierung der bürgerlichen Welt zu widersetzen und suchen nach der Rückkehr zum Gleichgewicht zwischen beiden Sphären des menschlichen Lebens. Die Restitution der Einheit von Sacrum und Profanum wurde im Bewusstsein des Schriftstellers zur Voraussetzung, die die Wiedergeburt der bürgerlichen Welt ermöglichte. Thomas Mann richtet seine Gedanken darauf, die Verbindung der Heiligkeit und Weltlichkeit nicht nur als Kern der bürgerlichen Weltanschauung, son-

¹ Ich lege einigen Wert auf die Feststellung, daß ich den Gedanken, der modern-kapitalistische Erwerbsmensch, der Bourgeois mit seiner „asketischen“ Idee der Berufspflicht sei ein Geschöpf protestantischer Ethik, des Puritanismus und Calvinismus, völlig auf eigene Hand, ohne Lektüre, durch unmittelbare Einsicht erfüllte und erfand und erst nachträglich, vor kurzem, bemerkt habe, daß er gleichzeitig von gelehrten Denkern gedacht und ausgesprochen worden. Mann, Thomas, *Betrachtungen eines Unpolitischen*, Frankfurt am Main, 2001, S. 162.

² Nur wie „ein dünner Mantel, den man jeder Zeit abwerfen könnte“ sollte [...] die Sorge um die äußeren Güter um die Schultern seiner Heiligen liegen. Aber aus dem Mantel ließ das Verhängnis ein stahlhartes Gehäuse werden. Indem die Askese die Welt umzubauen und in der Welt sich auszuwirken unternahm, gewannen die äußeren Güter dieser Welt zunehmende und schließlich unent-rinnbare Macht über den Menschen, wie niemals zuvor in der Geschichte. Heute ist ihr Geist – ob endgültig, wer weiß es? – aus diesem Gehäuse entwichen. Der siegreiche Kapitalismus jedenfalls bedarf, seit er auf mechanischer Grundlage ruht, dieser Stütze nicht mehr. Weber, Max, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Internet-Ausgabe des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam, 1999 (<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/559/html/PE.pdf>).

den auch als Grundlage des Kulturgutes der europäischen Gesellschaften und der menschlichen Natur anzusehen. Obwohl Thomas Mann sich nicht eindeutig zum Thema seiner Religiosität ausgesprochen und seine Distanz ihr gegenüber betont hat, ist dank diesem Muster die Religion dennoch in seinem Denken, im Umgang mit dem Leben vorhanden. Die Einheit zwischen Sacrum und Profanum, die die bürgerliche Form des Lebens angenommen hat, ist das Wesen des konservativen Menschenbildes und der konservativen Gesellschaft im Schaffen von Thomas Mann. Er begründet mit seinem Schaffen, dass die Einheit zwischen beiden Sphären die Grundlage nicht nur des bürgerlichen, sondern auch menschlichen Lebens sein soll. Er betrachtet solches Modell der Gesellschaft als Wesen des Deutschtums und stellt es dem westlichen Modell der Gesellschaft gegenüber, in der die Anknüpfungen an die übernatürliche Sphäre nach der Französischen Revolution durch Materialismus ersetzt wurde. Das Hauptthema von *Buddenbrooks* (1901) schildert die Konsequenzen dieses Wandels.

2. Die Krise der bürgerlichen Weltanschauung

Buddenbrooks zeigen die Geschichte von vier Generationen der Kaufmannsfamilie in der Ostseestadt Lübeck, deren Name nie im Roman erscheint. Anknüpfungen und Anspielungen auf geschichtliche Ereignisse bilden den weiten Hintergrund des Romans. Er atmet nicht den Optimismus der Einheitseuphorie und stellt keinen Bildungsprozess der wirtschaftlichen Grundlage des deutschen Reiches dar, sondern beschreibt den Zerfall der protestantischen Einheit von Sacrum und Profanum als Folge der Entwicklung des Kapitalismus.

Der Konsul Johann Buddenbrook kann das selbstlose Gebet mit der Sorge um irdische Güter verbinden. Der Glaube bildet ein moralisches Fundament seiner Tätigkeit, in der er an einem Grundsatz, der vom Gründer der Firma übermittelt wurde, festhält: „Mein Sohn, sey mit Lust bey den Gaschäften am Tage, aber mache nur solche, daß wir bey Nacht ruhig schlafen können.“³ Die Erfüllung des Gebotes der moralischen Reinheit von Handelsaktivitäten resultiert aus der Überzeugung, dass die Anhäufung von Reichtum und die Sorge um das mit ihrem Besitz verbundene Ansehen der Familie dem Willen Gottes entspricht. In der Überzeugung des Konsuls stehen das geistige Leben und seine Werte nicht im Widerspruch zu dem Wert der Handelsgeschäfte. Der Kaufmann, der an der Vermehrung seines Vermögens arbeitet, beachtet den moralischen Kodex und unterordnet ihm das Streben nach Gewinn. Die Werte unterstützen die Tätigkeit und die Tätigkeit bekräftigt die Werte. Aber schon zu seinen Lebzeiten erscheinen die ersten Risse. Für Johann Buddenbrook ist Mangel an Risikobereitschaft kennzeichnend. Anstatt sich auf seine eigenen Kräfte zu verlassen und seine Pläne zu verwirklichen, wartet er auf das Erbe der Verwandten und macht sich Sorgen, dass es vergeudet wird. Er verzichtet

³ Mann, Thomas, *Buddenbrooks*. In: *Gesammelte Werke*, Berlin und Weimar 1965, Band I, S. 55.

auf die Geschäftserweiterung, indem er das mit der Notwendigkeit erklärt, der von dem Gründer der Firma hinterlassenen Maxime zu folgen. Das moralische Fundament der kaufmännischen Tätigkeit wird als Grundsatz der Risikominimalisierung von Finanzverlusten betrachtet. Der Gehorsam gegenüber dem Gebot der moralischen Unbescholtenheit verdeckt seine Unentschlossenheit bei den Geschäften. Hinter der Berufung auf die Klugheit von vorigen Generationen verbirgt sich die Angst vor Herausforderungen der Gegenwart.

Die Tradition behindert die Firma in ihrer Entwicklung, was sich nach der Übernahme von Thomas Buddenbrook zeigte. Obwohl er vor der Vergangenheit eine tiefe Achtung hat, bemerkt er, dass eben diese Traditionstreue ihn zur Niederlage im Konkurrenzkampf gegen Hagenströms und ihre ungezwungenen Grundsätze verurteilt. Er wird sich darüber klar, dass die von ihm bekannte Sittlichkeit und hinter ihr stehende Weltanschauung keine Anwendung in den neuen Zeiten findet. Dabei hört er auf, an die absolute Wahrheit der Weltanschauung, zu der sich seiner Vorfahren bekannten, zu glauben. „Der Buchstabenglaube, das schwärmerische Bibelchristentum, das sein Vater mit einem sehr praktischen Geschäftssinn zu verbinden gewußt und das später seine Mutter übernommen hatte, war ihm immer fremd gewesen.“⁴ Der durch die Entwicklung des Kapitalismus verursachte Mangel an Berufung auf den höheren Sinn der kaufmännischen Tätigkeit, der Verzicht auf den protestantischen Grundsatz der Einheit von Tat und Wert, beraubt Thomas Buddenbrook des Gefühls der inneren Harmonie. „Das schwärmerische Bibelchristentum“ hat schon keine Kraft mehr mit Hilfe des „praktischen Geschäftssinnes“ die Realität zu gestalten. Die Tragödie von Thomas beruht darauf, dass er die geistige Unterstützung weder in dem geistigen Erbe der Vergangenheit, noch in den Schlagworten der Gegenwart finden kann, die weit von den Grundsätzen entfernt sind, in denen er erzogen wurde. Die von ihm unternommenen Anstrengungen, das Ansehen der Familie und der Firma zu erhalten, wurden auf dem Fundament der Tradition gebaut, die er nicht ganz anerkennen kann, aber auch nicht endgültig ablehnen will. Diese Anstrengungen können nicht die erwarteten Ergebnisse bringen, weil er einen erheblichen Teil seiner Tatkraft auf den Kampf mit sich selbst verwenden muss. Der Kapitalismus hat Thomas das individuelle Ehrgefühl und die Werte entzogen, die aus der Überzeugung von der Teilnahme jedes Individuums am göttlichen Plan stammen. Sie haben ihn zur Existenz eines Schauspielers gezwungen, der unfähig ist, den Lebenssinn im Handeln mit anderen Menschen wiederzufinden.

Die Kluft zwischen den geistigen Bedürfnissen des durch den Protestantismus geformten Individuums und der sie verneinenden politischen und wirtschaftlichen Wirklichkeit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird noch sichtbarer in Hannos Schicksal – dem kleinen Sohn von Thomas. Der von Anfang an der auf die inneren Erlebnisse konzentrierte und körperlich ein wenig unterentwickelte Hanno will

⁴ Ebenda, S. 672.

nichts mit den kaufmännischen Grundsätzen zu tun haben. Der Junge hat schwache Körperhaltung und fehlenden Lebenswillen. Mit seinem Tod wurde die These des Autors über das Ende der bürgerlichen Epoche und den Zerfall der Einheit zwischen Sacrum und Profanum bestätigt. Die Religion wird im Roman als starre Form dargestellt, die der nach dem „praktischen Geschäftssinn“ handelnden Welt fremd ist und als letzte Hoffnung für alte Menschen bleibt. Die Mitglieder der jüngeren Generation begegnen der Religion mit Distanz oder geradezu mit Unlust.

Die gesellschaftlichen Stände, für die Johann Buddenbrook der Ältere sich ausgesprochen und für die sich Johann Buddenbrook der Ältere 1848 eingesetzt hat, wanken in ihren Grundlagen. Aus Frankreich dringen „Praktische Ideale“⁵ der kapitalistischen Wirtschaft nach Deutschland ein, die die Errungenschaften der immer größere Bedeutung gewinnenden Technik ausnutzt und das ganze Europa zu industrialisieren beginnt. Die Handlungen des Menschen werden dem Diktat des Geldes unterstellt. Die dem Einfluss von Demokratisierung ausgesetzte Gesellschaft baut eine neue kapitalistische Wirklichkeit, indem sie sich von der rücksichtslosen Gewinnmaximierung und der wirtschaftlichen Ausbreitung leiten lässt. Die bürgerliche Weltanschauung machte den Erfolg der Geschäfte von moralischer Sauberkeit abhängig und gebot, Respekt vor den menschlichen Bedürfnissen und Gefühlen zu haben. In der Mitte des Jahrhunderts, als die Firma von Thomas übernommen wird, gehört diese Weltanschauung allmählich der Vergangenheit an. Sacrum und Profanum, Wert und Handlung, zwei sich bis jetzt ergänzende und gegenseitig unterstützende Sphären des bürgerlichen Bewusstseins, beginnen in Widerspruch zu geraten. „Der praktische Geschäftssinn“ wird mit der Rücksichtslosigkeit bei den Geschäften gleichgesetzt und schließt die auf den religiösen Werten gebaute Menschlichkeit aus. Der in der bürgerlichen Tradition erzogene Thomas Buddenbrook kann sich nicht mehr mit ihr abfinden, weil sie ihm das Recht abspricht, die Fragen nach dem endgültigen Sinn seiner Handlungen zu beantworten.

Der Roman schildert die Folgen des Zerfalls der weltanschaulichen Einheit des deutschen protestantischen Bürgertums, der unter dem Einfluss der Wandlungen entstand, die ihre Ursachen in den Voraussetzungen und Konsequenzen der französischen Aufklärung hatten. In der Handlung des Romans beschreibt Thomas Mann die gesellschaftlichen und ökonomischen Folgen des Prozesses, dessen Opfer Thomas Buddenbrook und seine Familie wurden. Diese Folgen bedeuten die Entstehung der tatkräftigen Sphäre des demokratischen säkularisierten Lebens und der erstarrten Sphäre des religiösen Lebens, der die Teilnahme an der Bildung der Alltäglichkeit entzogen wird. Der Debütroman von Thomas Mann schildert die letzte Etappe der Evolution, die die protestantische Weltanschauung seit ihrer Entstehung durchlaufen hat. Diese Etappe bedeutet den Zerfall der Einheit zwischen den Sphären von Sacrum und Profanum und die Bildung des modernen Kapitalis-

⁵ Ebenda, S. 27.

mus, in dem nicht ethische Grundsätze sondern wirtschaftliche Faktoren zählen. Der Schriftsteller schildert seine Helden zu dem Zeitpunkt, als sie unter dem Einfluss dieser Wandlungen ihre weltanschaulichen Wurzeln vergessen. Sie sind nicht imstande, ein neues geistiges Vorbild zu finden, dem sie ihr Dasein unterordnen könnten. Die Welt der Buddenbrooks stirbt, weil ihre Grundlage bildende Einheit von Sacrum und Profanum in Vergessenheit gerät. Der Kaufmann, der bisher beide Sphären in Einklang bringen konnte, verwandelt sich in einen skrupellosen Kapitalisten, für den die auf der Religion beruhende Moralität zum überflüssigen Ballast wird. Die nicht mehr im Geschäftemachen brauchbare Sphäre von Sacrum in Form des Interesses an der Kunst sensibilisiert die jüngeren Generationen der bürgerlichen Familie, indem sie diese im Kampf gegen harte Regeln der kapitalistischen Wirklichkeit zur Niederlage verurteilt.

3. Die Idee der Mitte als die Grundlage des neuen Humanismus

Die für Thomas wichtigen metaphysischen Fragen und der Gegensatz zwischen dem „schwärmerischen Bibelchristentum“ und den „praktischen Idealen“ werden im *Zauberberg* (1924) als Überlegungen über das Verhältnis zwischen Tradition und Modernität, Religion und Wissenschaft, Glauben und Verstand, Errungenschaften des Altertums, der Renaissance, der Aufklärung, des Klassizismus, des Positivismus und den Ideen der Spätantike, des Mittelalters und der Romantik wieder aufgenommen. Diese Überlegungen machen das Verhältnis zwischen Sacrum und Profanum zu einem Hauptproblem der europäischen Kultur und Zivilisation, von dessen Lösung die Zukunft unseres Kontinents abhängt.

Settembrini und Naphta sind Vertreter zweier verschiedener Weltanschauungen und der aus ihnen entstandenen Wertesysteme. Während Naphta ein mittelalterliches Konzept des Menschen vertritt, ist Settembrini der Aufklärungsidee des Menschen verpflichtet. Der Jesuit betrachtet das irdische Leben des Menschen als eine kurze Episode seiner Existenz, in der er den Leiden, die ihm durch die Trennung von Gott zugefügt wurden, die Stirn bieten muss. Nach ihm soll das höchste Ziel für den Menschen sein, nach dem ewigen Leben zu streben. Die Sphäre von Profanum ist ein Hindernis in dem Aufbau des Gottesstaates und provoziert zur Anwendung der religiös begründeten Gewalt. Lodovico Settembrini widersetzt sich diesen Meinungen. Er ist davon überzeugt, dass das irdische Leben des Menschen das einzige ihm gegebene Leben ist, und dass der Mensch selbst alle Grundsätze, Rechte und Werte festsetzt, die das Individuum und die Gesellschaft gestalten. Nicht Gottes Gebote, sondern ein gesellschaftliches Übereinkommen bildet die Grundlage der Gemeinschaft. Nicht die Ewigkeit, sondern das Diesseits ist das Ziel eines jeden Menschen. Nicht die Kontemplation, sondern das Handeln erhöht das Lebensniveau. Nicht das Gebet, sondern technische Erfindungen lindern menschliches Leiden, indem sie das Leben, wenn nicht glücklicher, dann wenigstens erträglicher machen. In der Überzeugung von Settembrini ist die Sphäre von Sacrum eine Täuschung und ihre Ansprüche gegenüber der Sphäre von Profanum bringen die

Unterdrückungsgefahr mit sich. Er will den Glauben und die Glaubenssätze durch den Verstand ersetzen und verkündet Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Settembrini verzichtet auf Metaphysik und ersetzt sie durch Vernunft und Evolutionslehre. Dagegen ist Naphta der Ansicht, dass Materie die Ewigkeitsperspektive stört und dass Metaphysik ein unendlicher Kampf der gegensätzlichen Elemente ist. Der Literat versteht den Humanismus als prometheische, vom Menschen gegen die Götter gerichtete Herausforderung, als Hingabe eigener Arbeit zum Wohl der besseren Zukunft. Der Jesuit leugnet die gesellschaftliche Bedeutung der Arbeit und entwickelt die Idee „Homo Dei“⁶, dem gemäß der Mensch sein Leben als mystische Kontemplation Gottes versteht. Beide bemerken die Gefahr der Entmenschlichung. Für Settembrini steckt sie in der Ausbreitung der Krankheiten und Leiden, für Naphta in den Versuchen, sie zu beseitigen. Der erste möchte die Jugend im Geist der demokratischen Grundsätze, der zweite im blinden Gehorsam erziehen. Settembrini ist für die Fortsetzung der klassischen, antiken Tradition, an die die Errungenschaften der Renaissance und Aufklärung anknüpfen, und die von Naturwissenschaft und Technik weiter entwickelt werden. Dagegen sieht Naphta eine Chance der Menschheit im Wiederaufblühen der Grundsätze der Spätantike und des Mittelalters.

Das Ziel beider Erzieher von Hans Castorp ist die Wiedergewinnung „eines idealen Urzustandes der Menschheit, eines Zustandes der Staat- und Gewaltlosigkeit“⁷. Naphta erklärt den ursprünglichen Zustand der Vollkommenheit im Geiste der Bibel. Settembrini stützt sich dagegen auf die Ideen von Rousseau. Um die ideale Gesellschaft wiederaufzubauen, soll man die gegenwärtige gesellschaftliche Ordnung verbessern und sie als Weltrepublik bezeichnen, meint Settembrini. Sein Gegner bedient sich des gewalttätigen Proletariats und möchte die gegenwärtige Ordnung durch den kommunistischen Gottesstaat ersetzen, der auf die Traditionen der frühmittelalterlichen Kirche aufbaut. Nach Settembrinis Meinung verdankt der Mensch alles was er erreicht hat, nur sich selbst. Naphta dagegen setzt den überirdischen Ursprung der Welt voraus und sieht den Sinn des menschlichen Daseins in der Wiedervereinigung mit dem Schöpfer. Er preist das Leiden und den Tod als wahre Mittel zum Erreichen eines ersehnten Ziels an und verkündet die Wiedergeburt der mittelalterlichen Ideen. In der Interpretation von Naphta wendet sich die Religion von der entstehenden Zivilisation der Zukunft ab und drückt ihre Verachtung für die von den irdischen Werten erfüllten Gegenwart aus. Trotz umfassenden Wissens und der Intelligenz beider Widersacher endet die Suche nach einem gemeinsamen Nenner für die gegensätzlichen Ansichten mit einem Duellversuch und dem Selbstmord des Jesuiten.

Hans Castorp genügt nicht die kapitalistische Vermehrung der materiellen Güter und der Aufbau der Weltrepublik. Er hat auch keine Absicht, sich der religiösen

⁶ Mann, Thomas, *Der Zauberberg*. In: *Gesammelte Werke*, Berlin und Weimar 1965, Band II, S. 553.

⁷ Ebenda, S. 567.

Kontemplation zu widmen, die nach Naphtas Ansicht, die Gestalt der Faszination vom Leiden und Tod annimmt und den Verzicht auf die Schönheit und den Sinn des irdischen Lebens bedeutet. Er lehnt die für seine Gegenwart typische weltanschauliche Teilung ab und erlebt seine eigene Vision, die dem Leben den Sinn, die Bedeutung und Festigkeit gibt, die über die Vergänglichkeit des individuellen Daseins hinausgehen. Castorps Vision ist eine Hoffnung auf die Entstehung des Humanismus, der die Welt schafft, die das Individuum mit der Gesellschaft, Technik mit Sittlichkeit, Tat mit Kontemplation, Geist mit Materie, Menschen mit Gott, Krankheit mit Gesundheit, Tod mit Leben verbindet. Thomas Mann ist davon überzeugt, dass gerade die Deutschen, die als zwischen Ost und West lebendes Volk zur Bildung der Zivilisation und der Kultur des neuen Humanismus berufen sind, in der Vergangenheit und Zukunft, Religion und Wissenschaft, Altertum und Mittelalter, Klassizismus und Romantik, Kapitalismus und geistige Werte, „schwärmerisches Bibelchristentum“ und „praktische Ideale“ miteinander friedlich existieren. Hans Castorp ist aus diesem Grund ein kompromissbereiter Mensch. In seiner Person wird die Hoffnung auf die Schaffung der Kultur der Mitte ausgedrückt. Die Kultur des neuen Humanismus baut eine moderne Gesellschaft, ohne auf metaphysische und religiöse Fragen zu verzichten.

Die Idee der Mitte ist der neue Inbegriff der protestantischen Einheit von Sacrum und Profanum, deren Rettung Thomas Buddenbrook wollte:

aber welche Idee ist es, die dem „Sorgenkind des Lebens“, dem zwischen die pädagogischen Extreme gestellten und ins tödlich Extreme hinauf verschlagenen jungen Abenteurer in seinem Frostraume aufgeht, und die er so glücklich mit der Seele ergreift, weil sie ihm als die Idee des Lebens und der Menschlichkeit erscheint? Es ist die Idee der „Mitte“. Das ist aber eine deutsche Idee. Das ist „die“ deutsche Idee, denn ist nicht deutsches Wesen die Mitte, das Mittlere und Vermittelnde und der Deutsche der mittlere Mensch im großen Stile? Ja, wer Deutschtum sagt, der sagt Mitte; wer aber Mitte sagt, der sagt Bürgerlichkeit, und er sagt damit, wir wollen das aufstellen und behaupten, etwas genau so Unsterbliches, wie wenn er Deutschtum sagte.⁸

Sie ist ein Ausdruck des bürgerlichen Konservatismus von Thomas Mann, der die Sphäre von Sacrum in der menschlichen Wirklichkeit bewahren will. *Der Zauberberg* wiederholt nach *Buddenbrooks* die These vom Rückgang der Bedeutung von Sacrum in dem Gesellschaftsleben. Der Roman will davon überzeugen, dass dieser Rückgang nicht nur Krise einer Gesellschaftsschicht, sondern der ganzen europäischen Gesellschaftsstruktur bedeutet. Sowohl *Buddenbrooks* als auch *Der Zauberberg* sind Romane über den Zerfall der Kultur, die ihre Werte, ihre Errungenschaften und den Sinn ihres Daseins aus der überirdischen Ordnung schöpfte. Die Suche von Thomas Buddenbrook, die Vision von Hans Castorp und die Theorie der Mitte sind Versuche, einen entsprechenden Platz für eine Harmonie von Sacrum und Profanum in der Gegenwart zu finden. Die Idee der Mitte bildet die Grundlage der europäischen Kultur und die existenzielle Grundlage der ganzen Menschheit.

⁸ Mann, Thomas, *Lübeck als geistige Lebensform*. In: *Gesammelte Werke*, Berlin und Weimar 1965, Band XI, S. 390.

4. Die Idee der Mitte in der Bibel und dem Mythos

Die von Hans Castorp gesuchte weltanschauliche Einheit, die er in einer durch die körperliche Erschöpfung verursachten Vision erfährt, ist der Alltag des Haupthelden *Joseph und seine Brüder* (1933–43) und die gesegnete Zukunft der ganzen Menschheit. Während Hans Castorp nicht im Stande ist, der zunehmenden Feindlichkeit und dem Duell zwischen seinen Erziehern vorzubeugen, verbindet Joseph in sich auf hervorragende Weise den Segen der Erde mit dem Segen des Himmels. Er verkörpert die Göttlichkeit, die sich in der Einheit „einer oberen und einer unteren, einer himmlischen und einer irdischen Halbsphäre“⁹, die ständig ihren Platz wechseln, wiederholt. Diese Göttlichkeit schafft das vollkommene Dasein, dass das harmonische Durchdringen von Materie und Geist in der Erdgeschichte sichert. Die Tetralogie ist mit den Anknüpfungen an die altertümlichen Mythen ein beeindruckender Versuch, die Vergangenheit mit der Zukunft in Einklang zu bringen. Sie ist eine gesellschaftliche Utopie, die die im *Zauberberg* entworfene Vision weiter entwickelt. *Joseph und seine Brüder* ist die vollständige Entwicklung der Welt- und Menschenkonzeption, die auf den bürgerlichen Grundsätzen erstellt wurde und dazu die vollständige Auslegung der aus diesen Grundsätzen stammenden Idee der Mitte. Die auf der Liebe basierende Einheit von Tat und Wert, Demokratie und Konservatismus, Leben und Tod, die Thomas Buddenbrook vergebens wiedergewinnen wollte und die Castorp vorausahnte, ist in *Joseph und seine Brüder* eine Selbstverständlichkeit, die durch das Schicksal des Titelhelden bestätigt wird. Joseph lebt in tiefer Überzeugung, dass die mythische Einheit vom göttlichen und materiellen Element, von Glück und Leid, von Gott und den Menschen, von Freiheit und Unterordnung, von Anfang und Ende die Quelle sämtlichen Daseins ist. Dieses Wissen ist die Quelle der unerschütterlichen Ruhe und Beherrschung, die dem Sohn von Jakob erlauben, sämtliche Widrigkeiten des Schicksals würdig zu ertragen. Der Optimismus, die gute Laune und die Freude sind Reaktionen auf die Entdeckung, dass der Mensch sowohl im Glück, als auch im Unglück sich in Gottes Händen befindet. Das Böse Gott unterzuordnen bedeutet, dieses Böse zum Wohl der Menschen zu nutzen. Aus der ontologischen Wahrheit über die sich ergänzenden Sphären des Daseins resultiert die ethische Grundlage, die erlaubt, die Anwesenheit und die Rolle des Bösen aufzuklären. Das Böse resultiert aus Verantwortungsgefühl Gottes dem Menschen gegenüber und ist ein schwer begreifbarer Ausdruck seiner Liebe. Gott, der den Menschen durch das Böse leitet, macht dies, um ihn zu der direkten Gemeinschaft mit Ihm zu führen.

Joseph ist vor allem ein großer Reformator, dem das von Gott offenbarte Wissen ermöglicht, die Antworten auf alle Fragen zu finden, die mit der Gesellschaft und mit jedem einzelnen Individuum verbundenen sind. Er ist ein Teil der vorbild-

⁹ Mann, Thomas, *Joseph und seine Brüder*. In: *Gesammelte Werke*, Berlin und Weimar 1965, Band III, S. 186.

lichen Gesellschaft, deren mythische Werte und Ideale auf die geschichtliche Gestalt von Christus übertragen, die Gesellschaft des protestantischen Bürgertums geschaffen haben. Ständiger Kontakt zwischen der irdischen und himmlischen Sphäre, das Wiederfinden Gottes im Menschen und den Menschen in Gott bedeutet nichts anderes als Manns Hoffnung auf die Wiederbelebung der weltanschaulichen Einheit des deutschen Bürgertums. Parallelen zwischen der Biographie von Joseph und dem Leben von Jesus bedeuten einen Versuch, die christlichen Lehrsätze über die Natur des Daseins und das auf ihnen gebaute bürgerliche Weltbild für die Gegenwart und die Zukunft zu bewahren. Die auf den weit entfernten Nachfahren von Juda übertragene Wahrheit über die Teilnahme der Göttlichkeit an der Menschlichkeit und der Menschlichkeit an der Göttlichkeit kann für die zukünftigen europäischen Gesellschaften das werden, was das Opfer von Joseph für das alttümliche Ägypten war; es kann zum Anfang der Ära der vollkommenen Menschheit werden, deren Fundament die Idee der Mitte bildet. Der Mythos hat dank der in ihm steckenden Kraft der ständigen Wiedergeburt der Vergangenheit und Wiederholung dessen, was es war, erlaubt zu glauben, dass die sich vollziehenden politischen Veränderungen, die die Demokratisierung des Westen bedeuten, nur eine Seite des großen Daseinszykluses bilden, der einmal wieder auf das bürgerliche Ideal, das Thomas Mann so nah war, zurückkommt. Die mit den Anspielungen an das Christentum vorhandenen Anknüpfungen an die alttümlichen Mythen sind Gegengewicht zum weltanschaulichen Minimalismus der Demokratie. Der Gedanke, dass die Welt früher oder später den strengen Regeln der mythischen Rückkehr untergeordnet werden muss, erlaubte dem Schriftsteller, die ihm gegenwärtige Demokratie zu akzeptieren und sich gegen das Naziregime zu stellen. Der Schriftsteller hat dem in der Realwelt durch das Naziregime angerichteten Werk der materiellen und moralischen Verwüstung Europas eine in der Form literarischer Fiktion vorkommende Welt gegenübergestellt, die auf den wertvollsten Traditionen der Kultur aufgebaut ist, die das Deutschland Europa anzubieten hatte. Aus dem Roman schlägt Optimismus, Lebensfreude, der Glaube an den endgültigen Sieg des Guten und an das Gute der menschlichen Natur. Das ist das Werk des zum Kompromiss mit der Gegenwart bereiten Traditionalisten. Das Werk, in dem Hans Castorps zerstrittene Freunde sich gegenseitig die Hände zur Versöhnung geben. Angesichts der ganzen Welt hat er mit diesem Werk die Werte der deutschen Kultur verteidigt mit dem Ziel, zu beweisen, dass ihr Wesen der Humanismus und das Gute sind.

Die Bürgerlichkeit von Thomas Mann fußt auf der Annahme, dass die Menschlichkeit ein Gleichgewicht und Harmonie zwischen der materiellen und geistigen Dimension des Daseins ist. Die unter diesem Gesichtspunkt betrachteten wichtigsten Romane des Schriftstellers erweisen sich als einheitlicher Text, der davon überzeugt, dass man die Fülle der Menschlichkeit und die ideale gesellschaftliche Struktur nur durch die Einheit von Sacrum und Profanum erreichen kann. Das Thema der Romane ist der Zerfall dieser Einheit. Die wirkende Kraft der in ihnen han-

delnden Ereignisse und Dialoge streben danach, sie wiederherzustellen. Das Verstehen der Bürgerlichkeit als Harmonie zwischen der Sphäre von Sacrum und Profanum erlaubt, sie als einen an die gegenwärtigen und zukünftigen Generationen gerichteten weltanschaulichen Vorschlag zu interpretieren. Nach der Ansicht Thomas Manns, bildet dieses Ideal nicht nur den Kern der bürgerlichen Weltanschauung, sondern auch das Fundament der europäischen Gesellschaften und die Grundlage der Menschlichkeit. Das so verstandene Erbgut des Protestantismus macht aus den Werken Thomas Manns eine der bedeutendsten Stimmen im Diskurs über die zivilisatorische, kulturelle und weltanschauliche Form der Gegenwart, die das Bündnis zwischen dem Glauben und Wissen abgebrochen hat.

„Die praktischen Ideale“

1. Säkulare Demokratie und „metaphysisches Volk“

„Das schwärmerische Bibelchristentum“ und „praktische Ideale“ Anfang des Jahrhunderts, die in den zwanziger Jahren in die Idee der Mitte umgewandelt und im nächsten Jahrzehnt in die Konzeption sich gegenseitig ergänzenden „irdischen und himmlischen Halbsphären“ entwickelt wurden, sind Zeugnis vom Streben danach, eine Brücke zwischen der mittelalterlichen und aufklärerischen Konzeption des Menschen zu schlagen. Sofern das Streben nach der Einheit von Sacrum und Profanum in der literarischen Sphäre und Wertesphäre mit den Werken von bleibender Bedeutung Ertrag brachte, hat das Festhalten der weltanschaulichen, protestantischen Grundsätze von dem bürgerlichen Künstler in der praktischen Sphäre und der Tatsphäre den Konflikt zwischen Deutschland und dem Westen vertieft. Das von dem Schriftsteller fast durch den ganzen Ersten Weltkrieg geschriebene Werk *Betrachtungen eines Unpolitischen* (1918) ist eine politisierte Verteidigung der protestantischen Einheit zwischen Sacrum und Profanum, ein Widerspruch gegen den Westen, der den bürgerlichen Lebensstil verneint, gegen die Demokratie, die zu einem politischen Bundesgenossen des Kapitalismus wurde und verlangte, die neue gesellschaftliche Ordnung ohne absolute Werte zu bilden. Die pragmatische, utilitarische Zivilisation, die auf ihr geistiges Erbe verzichtet, strebt danach, die metaphysische, religiöse Kultur des der europäischen Vergangenheit treu gebliebenen Deutschlands zu zerstören. Das ganze Werk erfüllt die Überzeugung von der weltanschaulichen Auseinandersetzung zwischen der gegenwärtigen Zivilisation des Westens und der deutschen Kultur. Die Demokratie und das deutsche Volk sind Widersprüche, die sich nicht versöhnen lassen, wie zum erbitterten Kampf verurteilten Gegner und Todfeinde, die gegenseitig ihrem Dasein drohen.

Die Ursache liegt in dem Konflikt zweier uralter feindlicher Elemente, die der Schlüssel nicht nur zum Begreifen der mörderischen, blutigen und brüderlichen Kämpfe der europäischen Nationen sind, sondern auch die Erklärung der ganzen

Geschichte unseres Kontinents enthalten. Sie war eine große Verschwörung gegen das Deutschtum. Der Schriftsteller betrachtet die europäische Geschichte als Ergebnis des Zusammenstoßes zwischen dem romanischen und germanischen Element. Frankreich und die Weststaaten streben danach, die ganze Menschheit in einer Weltgroßmacht zu vereinigen. Seit zwei Jahrtausenden leisten Deutsche Widerstand gegen Versuche, sie an den Bereich des Weltstaates anzuschließen, unabhängig davon, ob dieser Staat vom politischen Denken des altertümlichen Roms oder der gegenwärtigen Demokratie, die eine Variante dieses Denkens ist, geformt wurde. Mit den Ideen der großen Anführer, unter denen Martin Luther die größte Bedeutung für die geistige und politische Unabhängigkeit Deutschlands hatte, stimmen Deutsche dem ihnen vom Westen zugeschriebenen Platz nicht zu, weil sie sich durch die Geschichte selbst dazu berufen fühlen, eine Vision der politischen Weltvereinigung zu schaffen, zu verwirklichen und dabei die ganze Menschheit anzuführen. Die Geschichte der Germanen und des deutschen Staates ist nichts anderes als ein Streben nach der Erlangung der den Deutschen zustehenden Hegemonie. Der geführte Weltkrieg, falls er siegreich endet, die letzte Etappe des Widerstandes gegen das römische Erbe wird und den lang erwarteten Frieden mit sich bringt.

Nein, nicht der Friede der nationalistisch-internationalen Demokratie, ist es, den Europa braucht, – er ist unmöglich, er wäre keiner, er wäre die verewigte Anarchie. Der Friede Europas sei nicht international, sondern übernational, er sei kein demokratischer, sondern ein deutscher Friede. Der Friede Europas kann nur beruhen auf dem Siege und der Macht des übernationalen Volkes, des Volks, das die höchsten universalistischen Überlieferungen, die reichste kosmopolitische Begabung, das tiefste Gefühl europäischer Verantwortlichkeit sein eigen nennt. Daß das gebildetste, gerechteste und den Frieden am wahrsten liebende Volk auch das mächtigste, das gebietende sei, – darauf, auf der durch keine Zettelung mehr antastbaren Macht des Deutschen Reiches ruhe der Friede Europas¹⁰.

Die Überzeugung von der Überlegenheit über die westlichen Staaten betrifft sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, der Kultur und der Staatsformen. Thomas Mann schätzt nicht ihre Wissenschaft noch ihre Literatur und politische Lösungen hoch ein. Er begreift die Politik als Ergebnis des aus der Aufklärung stammenden intellektuellen und weltanschaulichen Aufbruchs, der zur Französischen Revolution und zur Schaffung der Fundamente der Demokratie führte. Die Deutschen richten sich gegen die Aufklärungsideen, sie lehnen die politischen Lösungen der Aufklärung ab und aus diesem Grund sind sie, nach Thomas Manns Meinung, unpolitisch. Das bedeutet die Unterstützung für den deutschen Konservatismus und Wunsch, das vorrevolutionäre politische System zu erhalten. Das bedeutet die Überlegenheit von vergangenen Zeiten über die Gegenwart, der mittelalterlichen Idee von Beständigkeit über die Aufklärungsidee des Fortschritts, des Deutschtums über die Demokratie, der Metaphysik über die Politik, des Volkes über die Massen, der Persönlichkeit über das Individuum, der Nationalkultur über die übernationale Zivilisation, der Geisteswissenschaften über die exakte Wissenschaften, des Geistes

¹⁰ Mann, Thomas, *Betrachtungen eines Unpolitischen*, op. cit., S. 222.

über die Wirtschaftswissenschaft, der geistigen Werte über die materiellen Werte, des Hochadels über das Volk, Zweckmäßigkeit über Ideenlosigkeit, des zur geistigen Reinigung führenden Krieges über den Kampf für den Gewinn. Unter dem Einfluss von Arthur Schopenhauers, Friedrich Nietzsches, Richard Wagners Werken bedauert Thomas Mann die Beseitigung der geistigen Ziele aus dem Leben der demokratischen Gesellschaft. Die Religion assoziiert Mann mit solchen Begriffen wie Ausbildung, Güte, Menschlichkeit und Freiheit. Die Ausschließlichkeit ihres Besitzes schreibt er der Kultur des von der mittelalterlichen Schicht des deutschen Rittertums geerbten bürgerlichen Humanismus zu, in dem sich das Individuum auf die absoluten Werte berufen konnte. Dank dieser Werte gewann es ihnen seine ganze Weisheit, Ausbildung, wurde zum Erbe der humanistischen Tradition und ein Teil der Nation. „Träger des Allgemeinen ist das metaphysische Volk.“¹¹ Die Individuen ohne Berufungen auf die Tradition bilden unausgebildete, unmoralische Massen, die sich den primitiven Grundsätzen unterordnen und für politische Manipulationen anfällig werden. Der Schriftsteller hat das Volk als die dem Primat des Geistes untergeordnete Gemeinschaft betrachtet, die durch die mittelalterliche Weltanschauung gestaltet wurde. Dem Staat als dem Wächter des philosophischen, religiösen, kulturellen Erbes der vorherigen Epochen wurde die Autorität zugeordnet und eine Verpflichtung der Abwehr des von der Demokratie bedrohten Wertesystems.

2. „Altdeutscher Provinzialismus“ und „ausgesprochener Gesinnungskosmopolitismus“

Nach dem Ende des Ersten Weltkriegs distanzierte sich der Schriftsteller vom Nationalismus, indem er sich in seinen späteren Romanen auf einen Entwurf des geistigen Fundaments der europäischen Zukunftsgesellschaft konzentrierte. Aber die geistige Unterstützung, die Thomas Mann bei den *Betrachtungen* der Gewalt zuließ, zwang ihn am Ende des Lebens zu dem Versuch einer Abrechnung mit den politischen Anschauungen der eigenen Vergangenheit in *Doktor Faustus* (1947). Der Roman thematisiert die Verantwortung der Deutschen für den Ersten und Zweiten Weltkrieg. Das Problem wird an dem Schicksal des Tonsetzers Adrian Leverkühn, seinen intellektuellen, künstlerischen Horizonten und weltanschaulichen Konzeptionen veranschaulicht. Leverkühn vertritt mit seiner Kunst konservative Ideen. Eine Verkörperung des Widerstands gegen Neuigkeiten und Veränderungen der neuzeitlichen Welt ist im Roman die Reformation. Nur in ihrem konservativen Wirkungskreis konnte Adrian die Überzeugung gewinnen, dass Theologie die Königin der Wissenschaften ist. Er strebt nach einer Harmonie zwischen Glauben und Vernunft. Adrian versucht den mittelalterlichen Rationalismus mit dem zeitgenössischen zu verbinden, ohne zu bemerken, dass die These von der Einheit der Wissen-

¹¹ Ebenda, S. 263.

schaft und des Glaubens anachronistisch war. Die von ihm vertretenen Anschauungen sind Ergebnis des „altdeutschen Provinzialismus von Kaisersaschern und des ausgesprochenen Gesinnungskosmopolitismus“¹². Es wurde zu seinem Lebensziel, auf Zusammenhänge zwischen dem „altdeutschen Provinzialismus“ und der Moderne hinzuweisen und deren grundsätzliche Einheit zu beweisen. Er glaubt an eine Möglichkeit, die Weltanschauung des deutschen Konservatismus in die zeitgenössische kulturelle Landkarte Europas zu integrieren. In Wirklichkeit strebt er mit seinem Schaffen nach der Bildung von einer gesellschaftlichen Ordnung, die im ausgehenden Mittelalter wegen des neuzeitlichen Begriffs des Rationalismus verloren ging. Dies bedeutet, dass intellektuelle Wünsche und künstlerische Bemühungen des kosmopolitischen Komponisten zu einem Konflikt führen, der durch das Bestreben verursacht wird, der westlichen Demokratie die weltanschaulichen Grundsätze des deutschen Konservatismus aufzudrängen. Er versucht, den Konflikt zu vermeiden, indem er eine Idee des revolutionären Konservatismus formuliert.

Im Bewusstsein von Adrian Leverkühn beginnt europäische Geschichte mit einer Epoche des Kultus. Diese Epoche bedeutet die Unterordnung des Einzelnen der Macht Gottes. Dies sind Zeiten des mittelalterlichen Universalismus, Prinzipien eines feudalen Aufbaus, der in einer hierarchischen Gesellschaftsstruktur Gottes Weltordnung widerspiegelt, lobgepriesen von einem in seiner religiösen Demut anonymen Künstler. Die der Epoche des Kultus folgende Epoche der Kultur ist eine Periode des Humanismus und einer Entstehung von dem neuzeitlichen Westen. Nach Adrians Meinung neigt sich auch diese Periode dem Ende zu. Europa schreitet bereits zu einer Epoche der Zivilisation. Ebenso wie er den Weggang vom Kultus zur Kultur nicht begrüßte, heißt er die Verwandlung von der Kultur in die Zivilisation nicht willkommen, weil diese Verwandlung das Verschwinden der absoluten Werte bedeutet. Zuerst wurden sie zu humanistischen Idealen relativiert, um sich dann in reinen Pragmatismus einer Konsumgesellschaft zu verwandeln. Das Grundmerkmal der Zivilisation ist eine Unterordnung der ganzen menschlichen Tätigkeit dem technischen Fortschritt, der Erhöhung von Komfort und Bequemlichkeit des Alltags, also einem Wohlstandszuwachs. Auch Adrian, ein Kosmopolit und Anhänger der europäischen Einheit, lehnt in der Tat kulturelle und zivilisatorische Prozesse letzter Jahrhunderte ab, indem er es mit einer geistesgeschichtlichen Konzeption tarnt, nach der Europas Geschichte der Bewegung im Umkreis gleicht. Die zeitgenössische Säkularisierung kann man also als einen vorläufigen, vorübergehenden Abgang von Grundsätzen des mittelalterlichen Universalismus darstellen. Jeder Schritt, der die Epoche des Kultus in die Vergangenheit drängt, bedeutet in Wirklichkeit eine Wiederkehr zu ihr, denn die Bewegung im Umkreis der Geschichte führt früher oder später zu einer Belebung von mittelalterlichen Anschauungen. Adrian behauptet, dass seine Konzeption der Geschichte ein Ausdruck des weit über die Gegenwart gehenden Fortschritts und des Avantgardismus sei. Indem er

¹² Mann, Thomas, *Doktor Faustus*, Frankfurt am Main und Hamburg 1967, S. 165.

das Leben in den Epochen der Kultur und der Zivilisation akzeptiert, bahnt er den Weg für die erneute Herrschaft der Epoche des Kultus, beschleunigt damit ihr Wiederkommen. Adrians revolutionärer Konservatismus ahnt und akzeptiert das Ankommen der Epoche der Barbarei, einer unvermeidlichen Chaosperiode im Übergang von der Zivilisation zur Epoche der Kultur und des Kultus.

Die erzwungene Wiederkehr zur Vergangenheit ist auch eine Botschaft der von Adrian geschaffenen Theorie der Kunst. Sie ist nach Adrians Meinung der Verkündung von religiösen Ideen untergeordnet, sie spiegelt eine metaphysische Struktur des Seins wider. Im Laufe ihrer Entfaltung fand aber eine Übertragung des Schwerpunkts vom objektiven idealen Sein auf den Einzelnen statt, „die Säkularisierung der Kunst, ihre Trennung vom Gottesdienst“¹³. Sie wurde zu einer Art des Ausdrucks von subjektiven, einzelnen Eindrücken, Empfindungen und Erfahrungen. Diese Tatsache, Adrians Meinung nach, wurde zum Anfang vom Ende der wahren Kunst, dies verwandelte sie in eine Konvention. Die Aufmerksamkeit des zeitgenössischen Künstlers kann nicht mehr auf den spontanen Ausdruck von eigener Persönlichkeit und eigenen Emotionen bezogen werden, sondern auf die Überwachung, damit man nicht ins Banale verfällt und nicht zu abgenutzten Mitteln greift. Auch in der Kunst gehört also sowohl die Epoche des Kultus als auch die Epoche der Kultur der Vergangenheit an. Die einzige Aufgabe des Werkes besteht im Erreichen von der möglichst höchsten formalen Originalität, die dessen Bemerkung unter anderen Werken ermöglicht. Deswegen formuliert Adrian ein Programm einer Erneuerung der Kunst. Damit die Musik ihre Funktionen ausüben kann, war ein neues Werkzeug nötig. Dieses Werkzeug ist für ihn eine Tonleiter, die nicht aus acht, sondern aus zwölf Tönen besteht. Adrian Leverkühn schuf sein eigenes musikalisches System, damit der Künstler erneut darin das Werkzeug des Sprechens über das Metaphysische wiederfindet. Die zwölf Töne einer chromatischen Tonleiter verkünden eine Wiedergeburt der Epoche des Kultus. Adrian ist überzeugt, dass seine persönliche Anstrengung die Verwirklichung von seiner geistesgeschichtlichen Theorie des revolutionären Konservatismus beschleunigt. Adrians Theorie der Kunst beinhaltet einen verborgenen Aufruf zur Zerstörung der westlichen Demokratie. Seine Musik ist mit der Vernichtung und dem Nihilismus durchdrungen. Sein ganzes Werk wird vom Bösen bestimmt.

Das Bewusstsein, sich dem Bösen preiszugeben, wurde zur Grundlage für das Programm einer künstlerischen Erneuerung. Der Satan ist die größte künstlerische Autorität Adrians. Der revolutionäre Konservatismus kann eine Vision der anderen, auf die mittelalterlichen Ideen gestützten Wirklichkeit bilden, denn es ist dem Satan gelungen, dem deutschen Volk einzureden, dass das Böse eine wichtige Mission erfüllt; die Mission der Schöpfung und nicht der Vernichtung. Die Klugheit des Satans besteht darin, dass er den Trieb zur Vernichtung und zum Nihilismus als

¹³ Ebenda, S. 62.

schöpferische Elemente der deutschen Zukunftsvision, als eine Verteidigung des Guten und eine Etappe seiner Bildung darstellt. Obwohl Adrian die Größe des von Nationalsozialisten verursachten Bösen allmählich bewusst wird, kann er letztendlich seine Denkweise nicht aufgeben. Noch in seinem letzten Werk, *Doctor Fausti Webeklag*, versucht er verzweifelt ihre Richtigkeit zu beweisen. Er drückt die Hoffnung aus, dass die Unterordnung der Macht des Bösen und die Zufügung der Welt von unaussprechlichem Leid in der Zukunft Glück für die Menschheit bringen kann. Adrians Werk, dank einer heimlichen Einheit zwischen dem Guten und Bösen, will zum Anfang der wiedergeborenen Epoche des Kultus werden und sie geistig leiten. Der Komponist fängt aber zu verstehen, dass er vergebens die Moderne in den mittelalterlichen Weltanschauungsrahmen zu drücken versucht. Dieser Konflikt verursacht, dass bei Adrian mit jedem neuen Werk das Schuldgefühl wächst. Ihm wird bewusst, dass er kein Recht hat, als guter Christ bezeichnet zu werden. Als die ihn umgebende Wirklichkeit trotz seiner geistigen Anstrengung nicht die erwartete Gestalt annimmt und der Druck des Bösen letztendlich der Richtigkeit seiner widersinnigen Theorien widerspricht, als der Komponist von allein den Zusammenhang zwischen ihnen und den Leiden bemerkt, die über Europas Völker hereinbrachen, wählt er die Flucht in eine psychische Krankheit. Diese Krankheit verkörpert eine Haltung der intellektuellen Elite des Volkes, welche aufgrund seiner Sehnsucht nach religiösen Idealen der Vergangenheit den modernen Rationalismus nicht akzeptiert.

Die Stimmung des Misstrauens gegen die gegenwärtige Wissenschaft spiegelt die Anschauungen von Professor Kumpf wider, der die Züge von Martin Luther hat. Der Professor stellt das Lebenswerk von Descartes in Frage, steht in Widerspruch zu den Grundsätzen des europäischen Gedankengutes und den dadurch hervorgerufenen Verwandlungen, lehnt das zeitgeschichtliche Verständnis des Rationalismus und das darauf gebaute Weltbild ab. In Errungenschaften empirischer Wissenschaften bemerkt er das Wirken des Satans. Nach Meinung von Serenus Zeitblom, ein Freund von Adrian, stellt die Wissenschaft eine Bedrohung für die Religion und für die daraus stammenden Moralgebote dar. Die Anklage gegen die westliche Zivilisation wird in Diskussionen der Theologiestudenten eingebracht. Das Bedrohungsgefühl seitens der westlichen Demokratien führt zu einer Steigerung der Stimmungen, die unter dem Vorwand einer Erneuerung von religiösen Ideen die Parolen vom starken nationalistischen Einschlag beinhalten. Unter dem Einfluss von solchen Ideen sucht die deutsche Jugend nicht nach einer Verständigung mit dem modernen Westen, sondern sie sieht in der idealisierten Vergangenheit Grundlagen für nationale und staatliche Größe. In der Zeit zwischen den Weltkriegen werden die Überlegungen von jungen deutschen Nationalisten, von Teilnehmern an Treffen im Salon von Sixtus Kridwiß fortgeführt. Die Gesellschaft, die aus dem Adel, den Fabrikanten, Unternehmern, Künstlern und Wissenschaftlern besteht, zieht Schlüsse aus den um die Jahrhundertwende geführten Diskussionen der Theologiestudenten und den Anschauungen ihrer Professoren. Sie lehnt die Welt der westlichen Demokratie ab und schreibt sich in die von Adrian verkündete

Theorie des revolutionären Konservatismus ein, indem sie eine Welt schafft, in der die Grundsätze der Menschheit nicht mehr gelten. Die Hingabe an den echten Glauben wird durch die Unterordnung an den Staat ersetzt. Der Auftrag des Staates besteht in der Wiederbelebung der idealisierten Vergangenheit. Gehorsam des Einzelnen garantiert eine mit Zynismus und vollem Bewusstsein einer Fälschung der Wirklichkeit geschaffene Mischung von germanischen Mythen, verbunden mit vulgärem Darwinismus und pseudo-wissenschaftlichen Theorien, die die Wahrheit missachtet und die Gewalt glorifiziert als wirksames Mittel zum Erreichen der politischen Ziele. Die Gespräche im Salon von Sixtus Kridwiß machen letzten Endes bewusst, dass die Konzeption des revolutionären Konservatismus und der religiösen Wiedergeburt in der Tat ein verborgener Aufruf zur direkten Auseinandersetzung des deutschen Konservatismus und der westlichen Moderne. Die Hauptfiguren sind eher bereit, die Welt in eine Katastrophe zu führen, als eindeutig zu gestehen, dass ihre Theorien, selbst wenn sie als Früchte Meisterwerke tragen, mit Bösem angesteckt werden. Es ist ihnen lieber, dass die Welt ins Chaos versinkt, indem sie auf die grenzenlose Güte der Barmherzigkeit Gottes zählen, die jedes Böse zu ihrem Zweck nutzen kann, als eigene Anschauungen zu verifizieren und zuzugeben, dass sie sich verloren haben.

Doktor Faustus verkündet eine Überzeugung, dass die Verteidigung des Sakralen seit den Zeiten des Mittelalters ein fundamentaler Wert von deutscher Kultur war. Der Schriftsteller lässt seine Figuren glauben, dass die Demokratisierung von der gegenwärtigen Welt ein rückgängiger Prozess ist und gebietet ihnen nach der Wiedergeburt der Vergangenheit zu streben, sogar um den Preis der Vernichtung der Demokratie. Der Roman zeigt den Protestantismus als schädliches Relikt der Vergangenheit, der zu einer Bekämpfung der aufklärerischen Ideen und des auf sie gebauten demokratischen Politiksystems führte. In den Veränderungen, die mit der Gestaltung von wissenschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Fundamenten der zeitgenössischen Laienwelt zu tun hatten, erkannten sie ein Teufelswerk, gegen welches aufzutreten sie sich verpflichtet fühlten. Die Musik von Adrian Leverkühn, trotz einer oberflächlichen Bewunderung und eines Verständnisses für den Westen des XX Jahrhunderts, drückte in der Wirklichkeit Aggression und Feindlichkeit aus. Diese verursachten, dass die Ideale des deutschen Konservatismus unter den Trümmern des Dritten Reiches begraben wurden. Den Deutschen wurde nicht die lichtvolle Zukunft der dank den konservativen Werten wiedergeborenen Gesellschaft bestimmt, sondern das Verbrechen gegen die Menschheit.

Weltanschaulicher Streit

Der Bau vom Humanismus der Mitte, um welchen der Schriftsteller sein ganzes Schaffen konzentrierte, erwies sich als vergebliche Suche nach einem gemeinsamen

Nenner für die Kultur des konservativen Deutschlands und der Zivilisation des fortschrittlichen Westens. Die in den Romanen in verschiedenen Formen gegenwärtige protestantische Idee eines engen Zusammenhangs zwischen der Sphäre der Tat und der Werte, der weltlichen und heiligen Sphäre wurde für Mann zu einer Hoffnung auf die geistige Wiedergeburt Europas und zugleich zu einer Quelle der Überzeugung von der Mitverantwortung für den Nationalsozialismus. Seine Wurzeln bemerkte er in deutschem Kulturgut ferner Vergangenheit, aus dem er selbst Grundideen schöpfte. Das protestantische Wertesystem, dem er in seinem Gesamtwerk treu blieb, indem er sich wünschte, auf sein Fundament die Welt von der bürgerlichen Einheit der heiligen und der weltlichen Sphäre wiederaufzubauen, damit die Menschlichkeit in der durch Wissenschaft und Technik dominierten Welt gerettet wird, wurde zugleich zu einem Beweis der Missachtung des neuzeitlichen Weltbildes und zu einer Ursache von Unglücken, die im XX Jahrhundert Europa betrafen. Deutsche Kultur als die Kraft des Guten und Bösen, eine schöpferische und destruktive zugleich, ist eine Grundidee, die in den Werken von Thomas Mann gegenwärtig ist. Das Behandeln von Martin Luther als Symbol für konservatives Deutschtum, die Gegenüberstellung seiner Person der Aufklärung und der auf sie gebauten Demokratie, macht aus dem Ersten und Zweiten Weltkrieg einen Krieg der Ideen und es gebietet sich, sie als Fragment vom jahrhundertelangen Ringen Europas um die endgültige Gestalt seines geistigen Selbstbewusstseins zu sehen:

Und da ist mir denn nun, als sei der gegenwärtige Krieg, der gewiß, von einer Seite gesehen, ein Krieg um Macht und Geschäft, von der anderen gesehen aber ein Krieg zwischen Ideen ist, in rein geistiger Sphäre schon einmal geführt worden; als habe sich der deutsche Geist schon einmal „mit tiefem Eckel“, wie Nietzsche sagt, gegen die „modernen Ideen“, die westlichen Ideen, die Ideen des 18. Jahrhunderts, gegen Aufklärung und Auflösung, Zivilisation und Zersetzung erhoben.¹⁴

Die Wende vom XV auf das XVI Jahrhundert, die für Thomas Mann Anfang der bis zum Ersten Weltkrieg dauernden Epoche des bürgerlichen Humanismus war, war das Ende des endgültigen Zerfalls wissenschaftlich – religiösen Einheit des Mittelalters. Diese Einheit sprengte die Fülle des neuen mit den Ideen der Renaissance herkommenden Wissens über die Welt. Es ließ sich nicht länger im Rahmen der von der Kirche anerkannten geozentrischen Weltallkonzeption interpretieren und der Überzeugung von der einmaligen Stellung des Menschen im All. Wissenschaftliche Leistungen von Kopernikus, Kepler, Bacon, Descartes, Galilei und Newton machten aus der Erde einer von Milliarden Himmelskörpern. Man lehnte die Möglichkeit der Beurteilung von physikalischen Prozessen durch kirchliche Autoritäten ab. Die Grundlage der Beurteilung über die Wirklichkeit wurde ein von allen religiösen Annahmen befreites Experiment. In der Sprache der Mathematik ausgedrückt bildet es heute die Grundlage der wissenschaftlichen Untersuchungsmethoden. Versuche, die Existenz der übernatürlichen Welt zu beweisen, erfüllen nicht die

¹⁴ Mann, Thomas, *Betrachtungen eines Unpolitischen*, op. cit., S. 190.

Kriterien der wissenschaftlichen Wahrheit. Der Verstand wurde zum Werkzeug der Untersuchung der Welt, die nur mit unseren Sinnen zugänglich ist. Die Wissenschaft fing an, sich als hervorragendes Mittel der Beherrschung über Natur, der Verbesserung der menschlichen Lebensbedingungen und des Zuwachses des Wohlstandes zu betrachten. Das vollbrachte sich dank der technologischen Entwicklung, dem zivilisatorischen Fortschritt, der Gleichheit aller Menschen, der Vergrößerung der individuellen Freiheit, die das Gefühl der Verantwortlichkeit für das eigene Schicksal entwickelte. Diese Prinzipien wurden zu der Grundlage der Aufklärung, die von der Macht des Verstandes überzeugt, die Fundamente der Theologie angegriffen hat, indem sie den Glauben als überholte, niedrige Stufe des menschlichen Erkennens darstellte. Die von Nietzsche verkündete Formel des Gottestodes umfasst die Schlussfolgerungen, zu denen der Positivismus des XIX Jahrhunderts führte. Die Errungenschaften der Naturwissenschaft und Evolutionslehre haben ein Bild des Weltalls geschaffen, dass in seiner Existenz von der Naturgesetzen abhängig und Gott abgewandt ist.

Von dem vom Schriftsteller vertretenen Standpunkt aus sind die letzten Jahrhunderte der europäischen Geschichte ein Ergebnis des Ringens einer vom Westen geschaffenen Vision einer neuen Gesellschaft, in der der Mensch mit der Tradition bricht, sich von irgendwelchen höheren Autoritäten befreit und seine äußere Aktivität auf eine mit seinen Bedürfnissen übereinstimmende Gestaltung der Wirklichkeit richtet, mit einer auf die Einheit der heiligen und weltlichen Sphäre gestützten Vision des deutschen Protestantismus, in der der an die Tradition geknüpfte Einzelne vor allem nach einer inneren Vollkommenheit strebt, das Selbstwertgefühl einer höheren Instanz anvertraut und sich einer bestimmten Hierarchie von Zielen unterordnet, die eine Widerspiegelung in der als unverändert geltenden gesellschaftlichen Hierarchie findet. Die von Max Weber als Ursprung des Kapitalismus dargestellte Krise der protestantischen Werte wurde aus Thomas Manns Feder zu einer Zusammenfassung von europäischen weltanschaulichen Streitigkeiten, die in zwei verschiedene Konzeptionen der Wirklichkeit abliefen. Die Eine davon ist die auf den mittelalterlichen Begriff des Rationalismus gestützte Konzeption von bestehender und dank dem schöpferischen Willen Gottes geordneter Welt, dessen Idee jeden Einzelnen und die ganze Gesellschaft durchdringt, die Andere ist die sich aus dem neuzeitlichen Definieren der Wissenschaft ergebende und mit der aufklärerischen Philosophie des Materialismus verbundene Konzeption des Menschen, der durch die Evolution der Materie geschaffen wird. Die europäische Kultur der letzten Jahrhunderte ist die Geschichte des Ringens von beiden Modellen, eine zunehmende Feindlichkeit der Sphäre des Sakralen und Profanen, die sich letzten Endes in dem Konflikt zwischen der Demokratie und dem totalitären System ausdrückte. Die Demokratie ist eine Welt, in der das Geld allein eine Bestätigung seiner selbst ist. Der Totalitarismus hingegen sind die absoluten Werte, die aufhörten, mit der bestehenden Wirklichkeit zu rechnen. Das Geld wird nicht mehr auf die Erlösung

bezogen und die absoluten Werte gestalten keinen gesellschaftlichen Alltag. Der Totalitarismus und die Demokratie, indem sie die Zerfallsprodukte der bürgerlichen Einheit des Sakralen und Profanen sind, kämpfen ums Erlangen von dem weltanschaulichen Primat und die Herrschaft über menschliche Gemüter. Die beiden Kriege und der Nationalsozialismus sind ein tragisches Resultat des europäischen Streites um die fundamentalen Werte, in dem die Deutschen ihre Vision der Welt verteidigten und nicht vor dem Bruch jeglicher Normen der Menschlichkeit wichen.

Bibliographie

- Mann Thomas, *Betrachtungen eines Unpolitischen*. Frankfurt am Main 2001.
- Mann Thomas, *Buddenbrooks*. In: *Gesammelte Werke*. Berlin und Weimar 1965, Band I.
- Mann Thomas, *Der Zauberberg*. In: *Gesammelte Werke*. Berlin und Weimar 1965, Band II.
- Mann Thomas, *Doktor Faustus*. Frankfurt am Main und Hamburg 1967.
- Mann Thomas, *Joseph und seine Brüder*. In: *Gesammelte Werke*. Berlin und Weimar 1965, Band III.
- Mann Thomas, *Lübeck als geistige Lebensform*. In: *Gesammelte Werke*. Berlin und Weimar 1965, Band XI.
- Weber Max, *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Internet-Ausgabe des Instituts für Pädagogik der Universität Potsdam 1999 (<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/559/html/PE.pdf>).

JĘZYKOZNAWSTWO

Magdalena ZYGA
(Uniwersytet Szczeciński)

VERSPRACHLICHUNG DER GEMISCHTEN GEFÜHLE – ZWISCHEN SOZIALEM HANDELN UND MENTALER REPRÄSENTATION

Abstract

Verbal expression of mixed feelings – between social practice and mental representation

Although in languages like English, German or Polish there exist lexemes enabling one to talk about emotions – love, hate or sadness etc. – *expressis verbis*, people commonly employ conceptual metaphors (e.g. LOVE IS WAR, HATE IS A BOILING LIQUID IN A CONTAINER) and resort to evoking images in the minds of the hearer(s) to express what they feel. Such way of conveying emotions is employed all the more when a person experiences mixed feelings. The objective of this article is to analyse the process of creation of (novel) mental representations aimed at conveyance of a mixture of positive and negative emotions, taking the role of discursive mechanisms into consideration. To this end selected literary texts (song lyrics, poems) in English, German and Polish are analysed. For the purposes of our research we propose that the above-mentioned process under analysis is called ‘conceptual proximization’. The term is analogous to Cap’s ‘temporal proximization’ (cf. 2008, 2010). In our opinion, when a mixture of emotions is being described, two (or possibly more) emotions are conceptually drawn nearer to one another, i.e. they are ‘proximized’, so that a conceptual blend can be created. In order for this to happen, certain discursive mechanisms, as elements of social practice, are employed. The method of analysis used for our research is the multi-layered linguistic model of discourse analysis DIMEAN formulated by Warnke / Spitzmüller (2008).

Keywords: cognitive linguistics, discourse analysis, mixed feelings, literary texts.

Schlüsselwörter: kognitive Linguistik, Diskursanalyse, gemischte Gefühle, literarische Texte.

Einleitung

Gefühle, d.h. „psychische, zentralnervöse und peripher körperliche Phänomene höherer Lebewesen“¹, die im Prinzip durch (sprachliche) Zeichen ausdrückbar und

¹ N. Fries, *Die Kodierung von Emotionen in Texten. Teil 1: Grundlagen*, „Journal of Literary Theory“ 2007, 1(2), S. 2.

kommunizierbar sind², kommen nicht nur in ‚reiner‘ Form, also z.B. als Angst, Liebe, Hass, vor. Die Erlebnisqualität von so genannten *gemischten Gefühlen* oder solchen komplexen Reaktionsmustern und Bewertungen von Umweltreizen, die nur schwer vermittelbar oder thematisierbar sind, ist Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen bekannt. Das Hauptanliegen des vorliegenden Beitrags ist, drei ausgewählte Lieder- und Gedichttexte in drei Sprachen – Deutsch (*Neunzehnter Brief* von Ivan Stanev), Englisch (*(I Miss the) Tokyo Skyline* von Nicholas Jones) und Polnisch (*XXIV* von Jarosław Iwaszkiewicz) – im Hinblick auf die Bekundung, oder präziser ausgedrückt auf die Kodierung, der Mischung von positiven und negativen Gefühlen linguistisch zu untersuchen.

1. Forschungsgegenstand

Am Anfang soll vorweggenommen werden, was hier genau das Objekt der Analyse ist. Im Zentrum unseres Interesses steht die Frage, warum, wenn wir als Leser bzw. Hörer bestimmte (literarische) Texte rezipieren, die kundgegebenen Gefühle als gemischt und nicht separat als Gefühl 1 und Gefühl 2 (bzw. bis Gefühl X) wahrgenommen werden. Es sollen Schlüsse hinsichtlich dessen gezogen werden, ob dies auf evozierte (Vorstellungs-)Schemata, konzeptuelle Metaphern u. Ä. zurückzuführen ist, also die Quelle in mentaler Repräsentation liegt, oder auch infolge des sozialen Handelns (diskursive Handlungen, Sprache als *fait social*) entsteht. Wir verwenden hier absichtlich den Begriff *Gefühl* und nicht *Emotion* in Anlehnung an Fries³, weil wir uns mit den seelischen Empfindungen befassen, die nicht (immer) systematisch durch Zeichen kodiert werden. Wir sind uns dessen bewusst, dass die Begriffe in verschiedenen Wissenschaften, sowie innerhalb der Linguistik, unterschiedlich definiert werden⁴, und schließen uns deswegen der von Fries vorgeschlagenen Abgrenzung an, wo Emotionen als „die *semiotisch strukturierten Aspekte* von *Gefühlen*“⁵ erfasst werden und sich auf „jene Aspekte der *Äußerungsbedeutung sprachlicher* Strukturen, für welche *grammatisch-systematische* bzw. *phonologisch/phonetisch-systematische Form-Bedeutungs-Beziehungen* konstatierbar sind“⁶ beziehen. Im Falle von Erlebnisqualitäten, die als *gemischte Gefühle* bezeichnet werden, lässt sich anscheinend in der Regel keine systematische Kodierung durch sprachliche Zeichen feststellen – Lexeme wie das portugiesische *saudade*, das die Sehnsucht (negatives Gefühl) mit der durch das Gesehnte ausgelösten Glückseligkeit (positives Gefühl) verbindet, sind eher Ausnahmefälle. Aus dem Gesagten folgt jedoch nicht, was mithilfe der Analyse der ge-

² Vgl. ebenda, S. 2f.

³ Vgl. ebenda, S. 6.

⁴ Vgl. ebenda, S. 4f.

⁵ N. Fries, *Die Kodierung von Emotionen in Texten. Teil 1: Grundlagen*, „Journal of Literary Theory“ 2007, 1(2), S. 6.

⁶ N. Fries, *Grammatik und Emotionen*, „Sprache und Pragmatik“ 1996, 38, S. 5.

wählten Texte bewiesen werden soll, dass die hier behandelten komplexen Phänomene, d.h. Fälle der Mischung eines positiven und eines negativen Gefühls, überhaupt nicht sprachlich kodiert und in Texten ausgedrückt werden können.

2. Die Annahmen

Vor der Durchführung der Untersuchung wurden nach der Erstlektüre des Materials einige Annahmen getroffen, die mit den Prämissen der kognitiven Linguistik im Einklang stehen. Die Entität bzw. Entitäten, die als *gemischte Gefühle* bezeichnet werden, werden als Amalgame (eng. *blends*) betrachtet. Die Input-Räume oder Ausgangsräume (eng. *input spaces*) sind hier (ein positives) Gefühl 1 und (ein negatives) Gefühl 2. Im Raum des Amalgams (eng. *blended space*) entsteht zusätzlich eine neue Qualität, eine neue Eigenschaft bei der Projektion, die nicht auf die Qualitäten bzw. Eigenschaften der Ausgangsräume zurückführbar ist⁷. Darüber hinaus postulieren wir, dass es in der ersten Phase der Amalgam-Entstehung bzw. -Schöpfung zu einer *konzeptuellen Proximation* kommt, d.h. die Entitäten bzw. die Konzepte: Gefühl 1 und Gefühl 2, werden aneinander näher gerückt⁸. Diese Erscheinung halten wir, neben dem Vorhandensein des generischen Raums (eng. *generic space*), für eine Voraussetzung für die Schöpfung eines Amalgams. Dabei sind ferner Image-Schemata und linguistische Mittel von Belang.

3. Die Methode

Die im vorliegenden Beitrag dargestellte Analyse stützt sich vornehmlich auf das Diskurslinguistische Mehr-Ebenen-Analyse-Modell (DIMEAN), formuliert von Warnke/Spitzmüller (2008). Der Schwerpunkt liegt dabei auf Metaphern-Komponenten (von uns aus kognitiv-linguistischer Perspektive betrachtet), auf Hervorrufung der mentalen Schemata sowie auf der Unterebene der Themenentfaltung nach der Auffassung von M. Ide (1999), die als eine Fortsetzung bzw. Erweiterung der Darstellung von K. Brinker (1997) gelten kann.

Die Hauptannahme von DIMEAN ist die Fokussierung auf drei Hauptebenen des zu untersuchenden Materials: die intratextuelle Ebene, die Ebene der Akteure (auch die Ebene der Diskurshandlungen genannt) und die transtextuelle Ebene. Die weiteren Unterebenen und Kategorien sollten vom Forscher nach der Erstlektüre

⁷ Vgl. M. Turner, G. Fauconnier, *Metaphor, metonymy, and binding*, [in:], *Metaphor and Metonymy at the crossroads*, A. Barcelona (Hg.), de Gruyter, Berlin – New York 2000, S. 134f.

⁸ Zur Idee der temporalen Proximation, an die wir uns anlehnen, siehe: Cap, P., *Legitimation in Political Discourse*, Cambridge Scholars Press, Newcastle upon Tyne 2008, S. 5f.; Cap, P., *Proximizing objects, proximizing values: Towards an axiological contribution to the discourse of legitimization*, [in:], *Perspectives in Politics and Discourse*, U. Okulska / P. Cap (Hg.), John Benjamins Publishing Company, Philadelphia 2010, S. 120.

selektiert werden, in der die auffälligsten Merkmale identifiziert und im Zusammenhang mit dem Ziel der Analyse bestimmt werden. Auf der intratextuellen Ebene sollte der Forscher mit der wortorientierten Analyse anfangen (Ein-Wort-Einheiten, Mehr-Wort-Einheiten, Ad-hoc-Bildungen, Stigma- oder Schlüsselwörter etc.). Im nächsten Schritt richtet sich das Augenmerk auf solche Aspekte der Mikrostruktur, wie Syntax, Metaphernlexeme, Präsuppositionen, Implikaturen u.Ä. Die dritte Unterebene ist die textorientierte Analyse mit dem Fokus auf Mesostruktur, Makrostruktur und visuelle Textstruktur, d.h. u.a. auf Metaphernfelder, lexikalische Oppositionslinien, Themenentfaltung, Textstrategien oder Layout, Typographie, Text-Bild-Beziehungen. Die möglichen Analyseaspekte auf der Ebene der Akteure sind Medialität (u.a. Kommunikationsformen, Textmuster), Diskurspositionen (darunter soziale Stratifizierung, Voice) und Interaktionsrollen (Autor und antizipierte Adressaten). Mit dem dritten Hauptbereich, also mit der transtextuellen Ebene, erfolgt der Übergang zur diskursorientierten Analyse. Ein gegebener Text bzw. die betroffenen Texte werden als Manifestationen eines Diskurses betrachtet. Hier können Intertextualität, Schemata, diskurssemantische Grundfiguren, Topoi, Sozialsymbolik etc. berücksichtigt werden.

An dieser Stelle erscheint es angemessen, die potentiellen Vorwürfe, dass Liedertexte nicht als Diskurs anzusehen sind und demzufolge nicht mit diskursanalytischen Modellen zu untersuchen sind, vorwegzunehmen. Es ist zwar wahr, dass „Texte einen möglichen, aber keinen sicheren diskursiven Status haben“⁹, was Warnke/Spitzmüller auch zugeben. Die Wissenschaftler stellen jedoch auch fest, dass „jeder Text immer diskursiv geprägt“ (ebenda) ist, was „bereits aus der in der Diskurslinguistik vertretenen Intertextualitätsauffassung, wonach kein Text ohne Bezugnahme auf vorhergehende Texte realisiert ist“¹⁰ folgt. Deswegen halten wir die Wahl eines diskurslinguistischen Modells für berechtigt, was ferner mit folgendem Zitat unterstützt werden könnte: „Es gehört zu den Grundannahmen der Diskurslinguistik, dass singuläre Texte keine Autonomie aufweisen, wie dies etwa in der traditionellen Denkmälerheuristik oder Quellenphilologie angenommen wird. Vielmehr stehen Aussagen und auch Texte in einem Geflecht von Zitaten und Verweisen, das auf der Wortebene ebenso realisiert ist wie bei den Propositionen und Textstrukturen“¹¹. Außerdem können die von uns untersuchten Lieder- und Gedichttexte als Teil des Diskurses über Emotionen bzw. Gefühle angesehen werden.

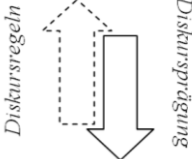
Das ganze DIMEAN-Modell und seine Bestandteile können in Form der folgenden Tabelle dargestellt werden:

⁹ I.H. Warnke, J. Spitzmüller, *Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen*, [in:] *Methoden der Diskurslinguistik*, I.H. Warnke, J. Spitzmüller (Hg.), De Gruyter, Berlin, New York 2008, S. 38.

¹⁰ Ebenda.

¹¹ I.H. Warnke, J. Spitzmüller, *Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen*, [in:] *Methoden der Diskurslinguistik*, I.H. Warnke, J. Spitzmüller (Hg.), De Gruyter, Berlin, New York 2008, S. 40.

Tabelle 1. Das DIMEAN-Modell

Transtextuelle Ebene	Diskursorientierte Analyse	<i>Intertextualität/ Intermedialität</i>			
		<i>Schemata (Frames/ Scripts)</i>			
		<i>Diskurssemantische Grundfiguren</i>			
		<i>Topoi</i>			
		<i>Sozialsymbolik</i>			
		<i>Indexikalische Ordnungen</i>			
		<i>Historizität</i>			
		<i>Ideologien/ Mentalitäten</i>			
		<i>Allgemeine gesellschaftliche und politische Debatten</i>			
Akteure		Interaktionsrollen	<ul style="list-style-type: none"> – Autor – Antizipierte Adressaten 		
		Diskurspositionen	<ul style="list-style-type: none"> – Soziale Stratifizierung/ Macht – Diskursgemeinschaften – Ideology Brokers – Voice – Vertikalitätsstatus 		
		Medialität	<ul style="list-style-type: none"> – Medium – Kommunikationsformen – Kommunikationsbereiche – Textmuster 		
Intratextuelle Ebene	Textorientierte Analyse	Visuelle Textstruktur	<ul style="list-style-type: none"> – Layout/ Design – Typographie – Text-Bild-Beziehungen – Materialität/ Textträger 		
		Makrostruktur: Textthema	<ul style="list-style-type: none"> – Lexikalische Felder – Metaphernfelder 		
		Mesostruktur: Themen in Textteilen	<ul style="list-style-type: none"> – Lexikalische Oppositionslinien – Themenentfaltung – Textstrategien/ Textfunktionen – Textsorte 		
	Propositionsorientierte Analyse	Mikrostruktur: Propositionen	<ul style="list-style-type: none"> – Syntax – Rhetorische Figuren – Metaphernlexeme – soziale, expressive, deontische Bedeutung – Präsuppositionen – Implikaturen – Sprechakte 		
			Wortorientierte Analyse	Mehr-Wort-Einheiten	<ul style="list-style-type: none"> – Schlüsselwörter – Stigmawörter
				Ein-Wort-Einheiten	<ul style="list-style-type: none"> – Namen – Ad-hoc-Bildungen

Quelle: I.H. Warnke, J. Spitzmüller, *Methoden und Methodologie*, S. 44.

Dass das DIMEAN-Modell die Annahme bzw. den Einbezug einer kognitivorientierten Perspektive zulässt und auf welche Art und Weise dies geschehen kann, kann am Beispiel der Komponente *Metapher* nachvollzogen werden. Obwohl in der Tabelle keine Begriffe wie *konzeptuelle Metapher* oder *Quellbereich* und *Zielbereich* vorkommen, kann nicht festgestellt werden, dass das Modell im Widerspruch zur kognitiven Metaphertheorie, wie von Lakoff/Johnson formuliert, steht. In den Erläuterungen zu ihrem Modell schreiben Warnke/Spitzmüller: „*Metaphern* spielen als kognitive Grundoperationen eine wichtige Rolle in der deklarativen Erfassung von Wirklichkeit (vgl. Lakoff/Johnson 1999). Ungeachtet der Unterscheidung zwischen substitutionstheoretischer und interaktionstheoretischer Beschreibung sind Metaphern [...] nicht auf der Wortebene selbst beschreibbar, sondern [...] erst als propositionale Phänomene in kontextueller Einbindung“¹². Diese Grundoperationen werden nun analytisch in Metaphernlexeme, Metaphernfelder und Topoi bzw. Sozialsymbole eingeteilt. Diese ‚Zersplitterung‘ bedeutet jedoch nicht, dass verschiedene Aspekte des kognitiven Metapher-Phänomens isoliert betrachtet werden sollen. Ganz im Gegenteil weist die Identifizierung der Bestandteile des Phänomens auf ihre Vernetzung, auf die Vielschichtigkeit des Phänomens und auf die enge Verbindung von den drei im Modell genannten Ebenen des Diskurses hin.

Einer der Aspekte der textorientierten Analyse, der für uns von Belang ist, ist die Themenentfaltung, d.h. die hierarchische Beziehung zwischen dem Textthema und Teilthemen, die nach Brinker als „Verknüpfung bzw. Kombination relationaler, logisch-semantic definierter Kategorien“¹³, wie Spezifizierung, Begründung und Situierung¹⁴, zu betrachten ist. Dabei werden auch vier „Grundformen thematischer Entfaltung“¹⁵ genannt: die deskriptive (beschreibende), die narrative (erzählende), die explikative (erklärende) und die argumentierende (begründende) Entfaltung (vgl. ebenda). Von dieser Darstellung ausgehend schlägt Ide vor, zwischen „logisch-semantic Funktionen“ (FESTSTELLUNG, AUSNAHME, GRUND, KONZESSION, SCHLUSS etc.) und „logisch-semantic Relationen“ (*einschränkend, kontrastierend, begründend, spezifizierend* etc.)¹⁶ zwischen den Funktionen zu unterscheiden, wo die Ersteren den logisch-semantic definierten Kategorien von Brinker entsprechen, deren Repertoire bei Ide jedoch umfangreicher ist¹⁷. Die beiden sollten ferner „relativ bzw. dynamisch verstanden werden“¹⁸.

¹² I.H. Warnke, J. Spitzmüller, *Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen*, [in:] *Methoden der Diskurslinguistik*, I.H. Warnke, J. Spitzmüller (Hg.), De Gruyter, Berlin, New York 2008, S. 28.

¹³ K. Brinker, *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1997, S. 60.

¹⁴ Vgl. K. Brinker, *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1997, S. 60; 63.

¹⁵ Ebenda, S. 63.

¹⁶ Ide, M., *Bemerkungen zur Themenentfaltung im Text*, „Studies in Humanities. Culture and Communication“ 1999, 33, S. 107.

¹⁷ Vgl. ebenda, S. 107f.

¹⁸ Ebenda, S. 111.

4. Die Analyse

4.1. „Neunzehnter Brief“ von Ivan Stanev

Schon bei der wortorientierten Analyse sind im Text Worteinheiten zu erkennen, die zum Bereich WASSER gehören und die ein eher positiv emotionsgeladenes mentales Schema SCHWIMMEN IM SOMMER evozieren lassen: schwimmen, Sommerregen, warmes Salzwasser, lachender Delphin, tauchen, springen, aufatmen, Küsten, Gezeiten, untertauchen, Meeresoberfläche. Mindestens einige der Lexeme können als Metaphernlexeme gedeutet werden und der Bereich WASSER erweist sich somit als Quellbereich für die metaphorische Projektion auf den Zielbereich GEFÜHLE, zumal auch in der ersten Strophe „Tränen der Schöpfung“ im Zusammenhang mit dem „Sommerregen“ erwähnt werden. So kann potentiell die Metapher REGENTROPFEN SIND TRÄNEN identifiziert werden und Wasser, das zwar warm aber auch salzig ist, lässt schon die spätere Mischung der Gefühle voraushen. Im zweiten Teil des Gedichts wird dann der Bereich LUFT aktiviert, der schon im ersten Teil mit der Phrase „Schwirren durch die Luft“ angedeutet wird. Die Anknüpfung an diesen Bereich erlaubt auch die Metapher GUT IST (NACH) OBEN zu aktivieren. Mit dem Lexem „Grauwale“ wird ferner die Projektion aus dem FARBEN-Bereich auf den Bereich der GEFÜHLE ermöglicht.

Mit der (kreativen) Ausnutzung des Wortbildungspotentials, die in den Komposita „Himmelmeer“, „schwarzgrün“ oder „schwarzblau“ zu Stande kommt, erfolgt die Proximation des ersten positiv geladenen Schemas und des nachfolgenden negativ emotionsgeladenen Schemas von ziehenden grauen Wolken – „Die Wolken ziehen wie Grauwale“ –, von der Schwärze, Vertiefung in Wassermassen und den Lungen voll von Schwarzmeertinte. Es wird damit auch die Metapher SCHLECHT IST (NACH) UNTEN aktiviert. Das, was den Leser jedoch nicht mit negativen, depressiven Gefühlen zum Schluss zurücklässt, sondern eher mit gemischten Gefühlen, ist u.a. das Postskriptum: „Letztes Wort: schwarze Luft/blasen“. Dank des Manövers des Zeilensprungs, das übrigens das ganze Gedicht hindurch gehandhabt wird, wird die Aussage ambig. Als Rezipienten wissen wir nicht, ob es um schwarze Luftblasen – vielleicht über den Leichnam des Sprechers – geht oder ob der (lebende) Sprecher schwarze Luft ausbläst. In dieser Phrase werden überdies zwei konzeptuelle Bereiche und damit zusammenhängende Metaphern vom gegensätzlichen Emotionspotential aneinander näher gerückt.

Die Erlebnisqualität von gemischten Gefühlen im untersuchten Gedicht wird nicht zuletzt durch die auf der intratextuellen und transtextuellen Ebene anwesenden Metaphernkomponenten (konzeptuelle Metaphern) mitgeteilt bzw. beim Leser evoziert, sondern auch auf der Unterebene der visuellen Textstruktur und damit korrelierten Aspekten der z.B. Syntax. Im Gedicht wird nämlich das oben erwähnte Manöver des Zeilensprungs angewandt. Dadurch werden Komposita häufig in ihre Bestandteile zerlegt, wodurch Wortspiele oder Ambiguitäten entstehen, wodurch

das Positive ins Negative und umgekehrt umgedeutet wird und nichts tatsächlich ist, wie es zu sein scheint, z.B. Sommer/regen, Salz/wasser, Himmel/meer, „auf Grund gelaufen. Grund/genug sich nicht mehr/zu vertiefen?“ (Grund verstanden als Boden oder als Ursache). Die syntaktische Ordnung wird darüber hinaus durch übermäßigen Gebrauch von Punkten gestört: „Schwimmen/gehen. Im Sommer/regen.“, „Lachender, über/kluger Delphin. Freund. Leistest Du mir/Gesellschaft?“ Dies soll anscheinend den Rezipienten zum Unterbrechen und Nachdenken auffordern. Der Eindruck von emotioneller Verwirrung wird dazu auf der Ebene der Makrostruktur durch eher komplizierte Themenentfaltung verstärkt, was Abbildung 1¹⁹ veranschaulicht. Um die logisch-semanticen Relationen der Propositionen mit bestimmten logisch-semanticen Funktionen zu begreifen, muss der Leser nämlich häufig sozusagen ‚zurücklesen‘, die frühere Stelle erneut lesen und überlegen.

4.2. „(I Miss the) Tokyo Skyline“ von Nicholas Jones

In dem untersuchten Lied der walisischen Gruppe *Manic Street Preachers* sind auf der intratextuellen Ebene schon bei der wortorientierten Analyse die Ein- und Mehr-Wort-Einheiten bemerkbar, die sowohl positiv als auch negativ emotionsgeladen sind bzw. divergente Emotionen im Sinne von Fries (vgl. 2007: 6; 1996: 5) bezeichnen, und auf den ersten Blick beliebig vermischt zu sein scheinen. Beim näheren Betrachten lässt sich jedoch feststellen, dass die vom Leser vorgefundene Anordnung der Lexeme und Phrasen vom Verfasser intendiert sein muss, zumal der zweite Liedteil (nach dem Refrain) die gleichen Strophen wie der erste enthält, nur in anderer Reihenfolge (Strophe 3 = Strophe 2, Strophe 4 = Strophe 1), was auch Auswirkung auf den Rezipienten zu beeinflussen und zu ändern vermag. Wenn die emotionale Ladung in den Zeilen und Strophen markiert wird (P steht für positiv, N für negativ), so ergibt sich folgendes Muster dessen, was man als emotionale Progression oder Entwicklung bezeichnen könnte:

I.	N	II.	P
	N P		P N
	P		P N
	P		P N
	P N		N
	P N		N P
	P		N P
Refrain.	P		
	P N P		
	P P		

¹⁹ Alle schematischen Darstellungen der Themenentfaltung wurden vom Autor des vorliegenden Beitrags erstellt.

Der Grund dafür, dass die Gefühle hier nicht als getrennt oder als umgekehrt sondern eher als gemischt empfunden werden, scheint darin zu liegen, dass wir hier mit zwei inkompatiblen mentalen Repräsentationen (Schemata) zu tun haben, die aneinander gerückt werden, um das Amalgam des Liedes zu bilden: 1. ein Ort, der in schlechtes Licht gestellt wird, 2. eine Person, die sich nach etwas sehnt. Die Erlebnisqualität von gemischten Gefühlen erlaubt, das Gesamtschema des Liedes so zu sagen zu ‚kompatibilisieren‘, wenn angenommen wird, dass sich der Sprecher im Text nach dem im Lied negativ beschriebenen Ort sehnt. Dabei ist zu bemerken, dass die *expressis verbis* ausgedrückten Emotionen vorwiegend positiv sind, z.B. love [Liebe], happily [erfreulicherweise], und zu deren Ausdruck vornehmlich Verben verwendet werden, z.B. dream [träumen], miss [sich sehnen nach], long for [ersehnen, verlangen nach]. Die zwei letztgenannten Verben halten wir in dem Sinne für positiv, dass bei ihnen das Objekt mit positiver Konnotation vorausgesetzt wird. In Bezug auf die beschriebene Stadt, Tokyo, dagegen werden vor allem Nominalphrasen vom negativen Emotionspotential verwendet: blazing sun [glühend heiße Sonne], the emptiness and the silence [Leere und Geräuschlosigkeit], non-communication [Mangel an Kommunikation], the smog [Smog]. Die zwei mentalen Repräsentationen lassen sich jedoch dadurch proximieren, dass sie nicht völlig negativ oder positiv sind. Der Sprecher fühlt sich auch „lost, on my own“ [verloren, auf mich selbst angewiesen] und „like an alien“ [wie ein Fremder/Fremdling]. Auch bei der Beschreibung von Tokyo treten solche Substantive bzw. Nominalphrasen wie second home [zweites Zuhause], sunshine [Sonnenschein], modern wonder [modernes Wunder] auf.

Bei der Analyse der Themenentfaltung bemerkt man, dass die dominierenden logisch-semantischen Relationen die Relationen der Kontrastierung, aber auch der Begründung und Spezifizierung sind. Diese Kombination erlaubt, die Gefühle als gemischt und nicht als getrennt vorkommend wahrzunehmen, was bei Kontrastierung ohne Begründung (und Spezifizierung) eher nicht zu Stande käme. Der genaue Verlauf der Themenentfaltung kann auf Abbildung 2 nachvollzogen werden. Auf der Unterebene der Makrostruktur wird des Weiteren ein intendiertes Spiel mit dem Adressaten sichtbar, zumal in zweitem Teil des Liedes die Reihenfolge der Strophen umgekehrt wird, was die logisch-semantischen Relationen zwischen den Propositionen beeinflusst und wodurch das Emotionspotential anders aktiviert wird. Es kann ferner angenommen werden, dass durch die Mischung der Zeilen/Strophen die Mischung der Gefühle beinahe ikonisch²⁰ nachgeahmt wird.

Auf der transtextuellen Ebene wird mit den evozierten Schemata zusätzlich an die semantische Grundfigur des Fremden vs. des Eigenen angeknüpft. Dabei wird

²⁰ Von Ikonizität kann gesprochen werden, wenn die sprachliche Form und die Struktur eines Elements oder Vorgangs in der außersprachlichen Wirklichkeit vom Sprecher als ähnlich wahrgenommen werden. Vgl. E. Tabakowska, *Iconicity in Language – from Julius Caesar to Sebastian Janikowski*, [in:] *Język a komunikacja 10. At the crossroads of linguistic sciences*, P. Chruszczewski et al. (Hg.), Tertium, Kraków 2006, S. 153.

die Assoziation des Eigenen mit dem Positiven und des Fremden mit dem Negativen modifiziert und der der Figur innewohnende Kontrast abgeschwächt, indem der fremde Ort, Tokyo, auch „second home“, d.h. ein zweites Zuhause genannt wird.

4.3. „XXIV“ (entstanden 1933) von Jarosław Iwaszkiewicz

Mit einem Zusammenprall von mentalen Repräsentationen von divergenter emotionaler Ladung wird der Rezipient auch im Falle des polnischen Gedichts gegenübergestellt. Zunächst wird die Vorstellung des Regens, der Kälte und Dunkelheit und dann eines fröhlichen, sich an den Baum kuschelnden Mannes evoziert. Die Kompatibilisierung dieser Bilder und die Proximation der Gefühle kommt zum einen durch die Verwendung der negativ gefärbten Lexeme im positiven Kontext und zum anderen durch die Ausnutzung des Potenzials der Domäne WASSER, die sowohl in negativ als auch in positiv emotional geladenen metaphorischen Projektionen verwendet werden kann.

In den ersten Zeilen der ersten Strophe werden mit den Phrasen „chłodny deszcz“ [kühler Regen], „zimna [...] ciemność“ [kalte Dunkelheit] die Quellbereiche WASSER, TEMPERATUREN und DUNKELHEIT aktiviert. Die zweitgenannte Domäne wird mit der Domäne GEFÜHLE korreliert, wobei NIEDRIGE TEMPERATUREN auf NEGATIVE GEFÜHLE projiziert werden. Die kalte DUNKELHEIT fungiert außerdem als Quellbereich in der Metapher DAS BÖSE IST DUNKELHEIT und wird metonymisch mit der NACHT verbunden, die wiederum als Quellbereich in TOTSEIN IST NACHT oder TOD IST SCHLAF interpretiert werden kann als Konkretisierung der Metapher TAGESZYKLUS IST LEBENSZYKLUS und vernetzt mit DUNKELHEIT IST GEFÄNGNIS. In diesem konzeptuellen Netz können die REGENTROPFEN als auf TRÄNEN projiziert gedeutet werden. Mit der wachsenden Intensität des Regens, der zum Regenguss wird, steigt auch anscheinend die Intensität der Gefühle. Überraschenderweise ist in der folgenden Zeile von steigender Freude – „I radość moja wzrasta wśród mokrych gałęzi“ – die Rede wodurch die Mischung der Gefühle anfängt. In der Zeile „Wszystko, czym co dzień żyję, gdzieś się zaprzepaszcza“ [Mein ganzer Lebensinhalt wird verspielt bzw. verschwindet] der zweiten Strophe wird das letzte Lexem, das standardsprachlich negative Konnotation trägt, anscheinend im Kontext des Reinigungspotenzials von Wasser – auch im metaphorischen Sinne: REINIGUNG DER SEELE IST REINIGUNG DES KÖRPERS – und der nachfolgenden Zeilen positiv geladen. Der Sprecher kuschelt nämlich an den Baum – hegt also positive Gefühle im Einklang mit der evozierten Metapher ZUNEIGUNG IST NÄHE –, um von der Kälte durchdrungen zu sein. Das Negative und das Positive werden noch näher aneinander gerückt, indem die Nacht als Schwester bezeichnet wird, die den Sprecher an sich zieht und in Obhut nimmt: „Siostra noc mnie przygarnia polą swego płaszczą“. Die Erlebnisqualität der gemischten Gefühle wird deutlich in der letzten, eher antithetischen Zeile ausgedrückt, in der der Sprecher feststellt, dass man die Welt wiederfinden kann als die Welt verschwindet: „I świat się odnajduje – w miarę jak świat znika“.

Die Themenentfaltung, wie Abbildung 3 veranschaulicht, dient hier – im Gegenteil zum oben analysierten deutschen Gedicht – eher dazu, die divergenten Gefühle aneinander zu rücken und nicht, sie innerhalb des Phänomens von gemischten Gefühlen auseinander zu halten. Da im Gedicht die Beschreibung der Situation und die Darstellung der Einstellung des Sprechers kohärent sind und die Themenentfaltung logisch erfolgt, gehen die negativen Gefühle fast in die positiven über. Der Übergang kommt unseres Erachtens jedoch nicht zu Stande, zumindest nicht in vollem Umfang. Die Umkehr wird zum Einen durch die Anspielung an die TOD-Metapher – STERBEN wird als ÜBERGANG IN DIE ANDERE WELT dargestellt – in der letzten Zeile blockiert sowie auf der transtextuellen Ebene dadurch, dass mit Hilfe der im Gedicht präsenten Metaphern der z.B. in der Romantik verbreitete Topos der Freude im Leiden evoziert zu sein scheint.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Untersuchung der ausgewählten Texte zeigt, dass die Versprachlichung der Erlebnisqualität der gemischten Gefühle auf das Zusammenspiel der abgerufenen mentalen Repräsentationen und der Verwendung bestimmter sprachlicher Konventionen zurückzuführen ist. In allen Texten sind auf den ersten Blick inkompatible mentale Repräsentationen, Schemata oder Metaphernnetzwerke verwendet, die allmählich proximierte werden, indem sprachliche/diskursive Konventionen entweder gebrochen/gebeugt oder ausgenutzt werden. Im *Neunzehnten Brief* werden zum Beispiel durch Zeilensprung Wörter und Sätze „zerstückelt“ und nicht die typische Art der Themenentfaltung gewählt. Im Lied (*I Miss the Tokyo Skyline*) wird mit der Zeilenreihenfolge gespielt und es werden bestimmte semantisch-logische Relationen geschickt intendiert verwendet. Im polnischen Gedicht *XXIV* wird auch die konzeptuelle Domäne WASSER in metaphorischen Projektionen mit divergenter emotionaler Ladung gehandhabt. Zur Herstellung des Amalgams des Textes tragen dazu Themenentfaltung und evozierte Topoi bei. Im Allgemeinen ist zu bemerken, dass je höher die Kompatibilität der mentalen Repräsentationen ist, umso stärker die sprachlichen/diskursiven Konventionen gebeugt bzw. gebrochen zu werden scheinen. Diese Korrelation sollte jedoch in breiter angelegten Forschungen überprüft werden.

Literaturverzeichnis

- Brinker, K., *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, Erich Schmidt Verlag, Berlin 1997.
- Cap, P., *Legitimation in Political Discourse*, Cambridge Scholars Press, Newcastle upon Tyne 2008.

- Cap, P., *Proximizing objects, proximizing values: Towards an axiological contribution to the discourse of legitimization*, [in:], *Perspectives in Politics and Discourse*, U. Okulska / P. Cap (Hg.), John Benjamins Publishing Company, Philadelphia 2010.
- Fries, N., *Grammatik und Emotionen*, „Sprache und Pragmatik“ 1996, 38.
- Fries, N., *Die Kodierung von Emotionen in Texten. Teil 1: Grundlagen* (Preprint version), „Journal of Literary Theory“ 2007, 1(2), Online verfügbar: www2.rz.hu-berlin.de/linguistik/syntax/docs/fries2007a.pdf (Zugriff: 1.07.2014).
- Ide, M., *Bemerkungen zur Themenentfaltung im Text*, „Studies in Humanities. Culture and Communication“ 1999, 33.
- Iwaszkiewicz, J., XXIV, [in:] *Literatura polska dwudziestolecia międzywojennego*, T. Wroczyński (Hg.), WSiP, Warszawa 1999, S. 62.
- Jones, N., *(I Miss the) Tokyo Skyline*, [in:] *Rewind the Film* (CD Album), Manic Street Preachers, Sony Music Entertainment UK, London 2013.
- Stanev, I., *Postskriptum*. Juliettes Literatursalon, Berlin 2000.
- Tabakowska, E., *Iconicity in Language – from Julius Caesar to Sebastian Janikowski*, [in:] *Język a komunikacja 10. At the crossroads of linguistic sciences*, P. Chruszczewski et al. (Hg.), Tertium, Kraków 2006.
- Turner, M., Fauconnier, G., *Metaphor, metonymy, and binding*, [in:], *Metaphor and Metonymy at the crossroads*, A. Barcelona (Hg.), de Gruyter, Berlin – New York 2000.
- Warnke, I.H., Spitzmüller, J., *Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen*, [in:] *Methoden der Diskurslinguistik*, I.H. Warnke, J. Spitzmüller (Hg.), De Gruyter, Berlin, New York 2008.

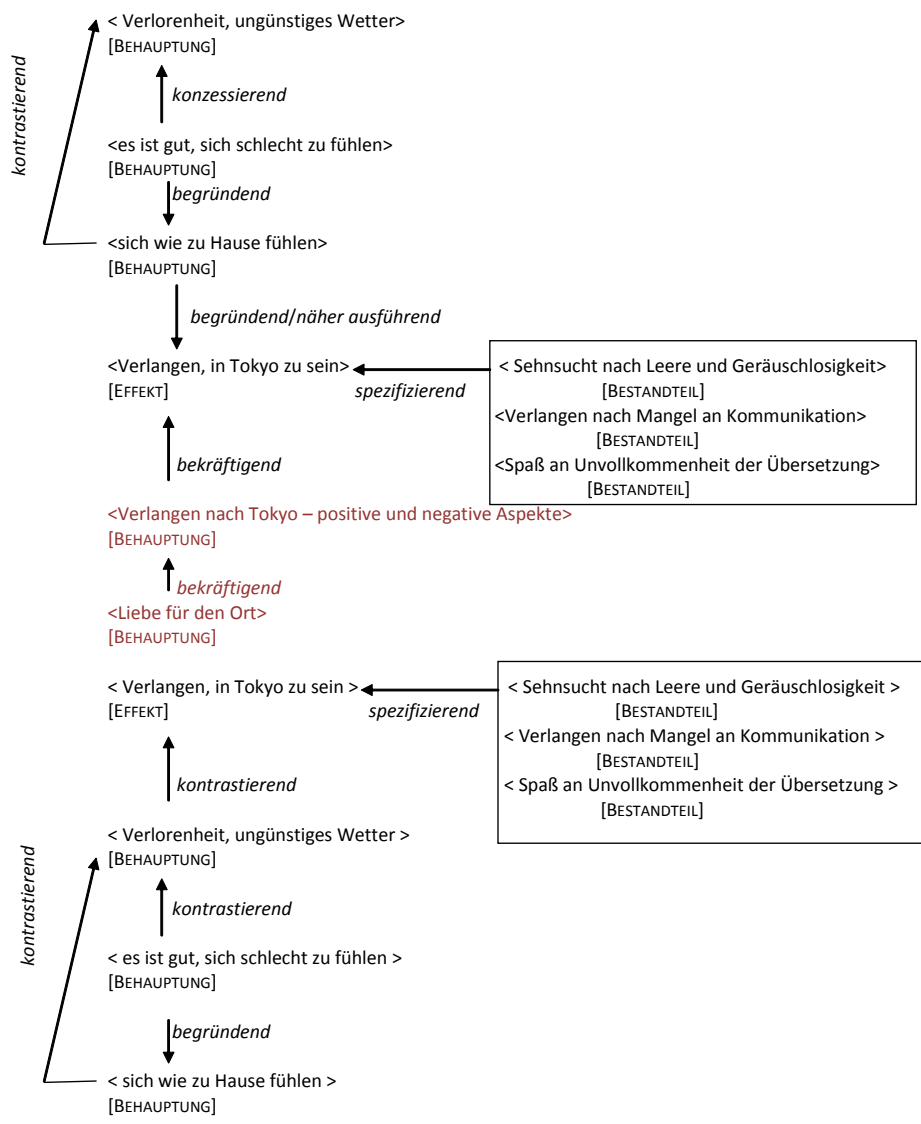


Abbildung 2. Themenentfaltung in *(I Miss the) Tokyo Skyline* von Nicholas Jones (rote Farbe – Refrain)

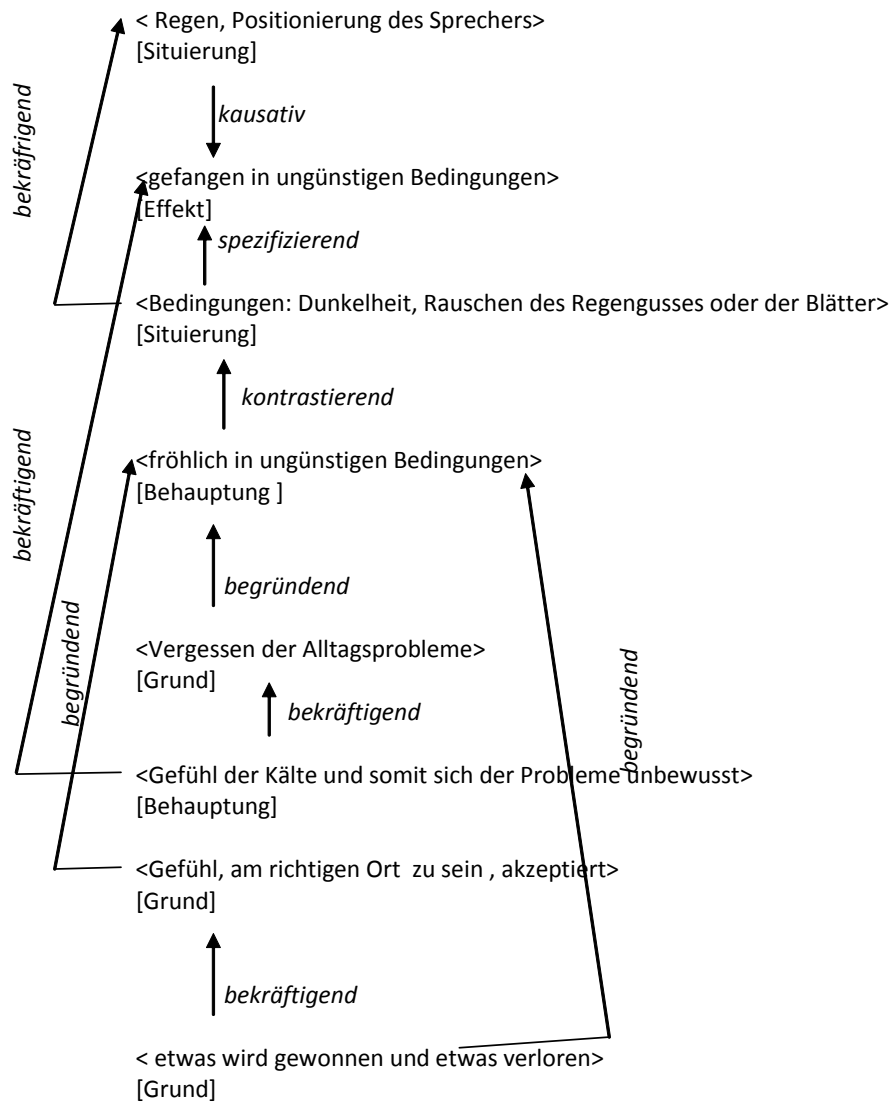


Abbildung 3. Themenentfaltung in XXIV von Jaroslaw Iwaszkiewicz

Anna STWORA
(Uniwersytet Śląski)

AMERICAN IDENTITY ENVELOPED IN WORDS

Abstract

This article aims at presenting presidential rhetoric in which the myth of the American Dream is employed in order to influence national identity. It provides an overall description of the theme of the American Dream from the standpoint of sociolinguistics and psycholinguistics, basing on discretionally selected inaugural addresses delivered by four Presidents of the United States, with particular emphasis placed on the process of moulding individual identity through the construction and maintenance of cognitive and thought patterns. The research questions posed are intended to prove that the American Dream may be perceived as an instrument of psycholinguistic manipulation which can be the source of ideological and social pressure.

Keywords: rhetoric, the American Dream, national identity, manipulation, thought pattern.

Introduction

It is an axiom that the strength of every political establishment is contingent on the extent of its agency of social control exerted over the people, and the most effective means for maintaining influence is making them firmly believe in the established order. Little do we realise that political leaders sanction their decisions through culture, tradition, and ideology which underlie human belief systems; notwithstanding, it is imperative to develop the awareness of the crucial role that linguistic patterns play in culture, herein considered in the light of American political rhetoric.

The topic of the following article is strictly connected with cognitive mapping of spaces within the field of sociolinguistics, for it deals with the impact of language patterns and clichés on human perception, especially with the creation of national identity by means of rhetorical devices. For the purpose of this research, the speeches delivered during the presidential inaugurations by John F. Kennedy, Jimmy Carter, William J. Clinton, and Barack Obama have been analysed in order to show how the great idea of the American Dream is used in presidential rhetoric, as

well as to present how this myth is structured by the American presidents to appeal to the whole nation and create the sense of Americanness in their audience.

1. The power of rhetoric

To begin with, it must be stated that language is not a neutral means of communication, but rather a collection of sociologically grounded practices.¹ It plays a crucial role in social interaction and helps to build a more inclusive community because of its function as a means of transmission of socio-cultural values² and meanings. Thus, language cannot be regarded as an end in itself but rather as a tool, since it is important because of its uses. It should be examined from the standpoint of the function performed, as posited by Jakobson who claimed that the emphasis is to be placed on the creative power of language, as well as on various kinds of communicative behaviour, showing that each linguistic form chosen serves a defined communicational purpose.

The art of practical language use, that is, rhetoric, enables the speaker to create not only memorable phrases and sentences, but also his own vision of the world presented to the hearer. Its power is a fact to be reckoned with, for rhetoric organises human knowledge by means of convincing arguments which influence people's worldview, as well as the way they perceive their roles in the community. Therefore, the knowledge of how communication patterns work and how linguistic techniques may be used is vital to understanding the process of propagation of ideas in public communication, i.e. in the act of formal speaking in public known as oratory. Defined in terms of the addressor's nested intention and planned effect, the speech act can be described as a goal-oriented device by means of which people perform actions. "Speech acts are seen as acts of projection,"³ which means that the orator always aims to project his opinions, views, and attitudes so as to share them with others via utterances produced. His lexical choices, viewed at the level of their meaning encoded in language, construct both the purpose of the discourse and its reception by the audience.

A competent speaker of a language makes it an instrument in his hands thanks to his oratory abilities, which consist of something more than just uttering complex phrases that carry some meaning; the richness of vocabulary is not the only element required – some profound knowledge of cultural patterns, human psyche, and logical organisation of discourse should also be included. The power is located in the

¹ L.M. Ahearn, *Antropologia lingwistyczna: wprowadzenie*. Trans. W. Usakiewicz (Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013), p. 19.

² D. Daoust, "Language Planning and Language Reform" in: *The Handbook of Sociolinguistics*, ed. F. Coulmas (Oxford: Blackwell Publishers, 1997), p. 436.

³ A. Tabouret-Keller, "Language and Identity" in: *The Handbook of Sociolinguistics*, ed. F. Coulmas (Oxford: Blackwell Publishers, 1997), p. 323.

words themselves and between the verses, making it possible for language to label the surrounding world and shape human perception of what is described, often forming a highly stereotyped, yet compelling picture.

2. Building the “social network” from the Dream’s tenets

The same mechanism operates within the rhetoric of the American Dream, which benefits from the system of culturally and lexically implied concepts with the aim of influencing, unifying, and also managing the society due to formation of a congruent mental picture of Americanness as the mainstream psychological current flowing through the entire nation. That is why this article will centre on what the speaker can accomplish ‘in’ saying something about the American Dream as well as on its impact on the American people. Basing on the research into the selected inaugural addresses, the author managed to trace rhetorical themes and constructions pertinent to the theme of the American Dream and American national identity. The rhetorical framework for producing these speeches falls into three divisions concerning building the sense of togetherness, stirring emotions, and convincing to follow the tenets of the Dream, thus prompting action on the part of the audience.

The great American myth makes people welcome the vision of the land of “Life, Liberty, and the pursuit of Happiness”⁴ with alacrity. It propagates the prospect of an onward march of progress founded on *The Declaration of Independence* which guarantees a set of inalienable human rights to be held by the American nation, as well as encourages the people to participate in the community, thus compelling them to form the sense of belongingness to a bigger structure. Cognisant of the fact that common behavioural standards and shared ideals fulfil a primary function in both the organisation of society and building the sense of belongingness, political leaders resort to socio-cultural themes shared within the society. The orators’ immense creative power convinces the recipients of the message to enter the “social network”⁵ and every utterance they produce results in a change in the actions or feelings of the audience, which provides support for the assertion that language plays a central role in defining our reality, forming social relations, and even in structuring human sense of belongingness or identity.

The American nation is therefore persuaded through the presidents’ command of rhetoric, through the way they envelope the American Dream in words. Following this line of reasoning, the discourse of leadership serves as an instrument of ideological proclamation that seminally shapes the popular mind and

⁴ G. Hocmard, ed., *The American Dream: Advanced Readings in English. With Reading Strategies by Lyn McLean* (London: Longman, 1982), p. 19.

⁵ R.B. Le Page, “The Evolution of a Sociolinguistic Theory of Language” in: *The Handbook of Sociolinguistics*, ed. F. Coulmas (Oxford: Blackwell Publishers, 1997), p. 26.

continues to resonate with the public, building its sense of identity. Accordingly, various administrations in power avail themselves of the notion and the tenets of the American Dream, and use them as a rhetorical device with the aim of strengthening their messages and sanctioning their actions. “Multiple presidents have asked the American people to think of their common bonds,”⁶ of their shared cultural and spiritual origins, thus encouraging them to cement social ties of togetherness. The following quotations from Clinton and Obama, respectively, provide some vivid examples of a legacy-laden description of the nation’s forebears, their achievements and values they cherished:

The promise of America was born in the 18th century out of the bold conviction that we are all created equal. It was extended and preserved in the 19th century, when our Nation spread across the continent, saved the Union, and abolished the awful scourge of slavery.

The following portrayal of the American ancestors provided by Obama also appeals to the recipients’ imagination, making them feel more united due to shared history:

For us, they packed up their few worldly possessions and travelled across oceans in search of a new life. For us, they toiled in sweatshops and settled the West, endured the lash of the whip, and plowed the hard Earth. For us, they fought and died in places like Concord and Gettysburg, Normandy and Khe Sanh. [...] We are the keepers of this legacy.

Presidents stress the importance of the cooperative approach, stimulating the public – asking them, collectively and individually, to become a part of a great historic effort that shall improve the standard of living for all men and women in the country. It seems suitable to cite Kennedy’s memorable quote here:

And so, my fellow Americans: ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country. My fellow citizens of the world: ask not what America will do for you, but what together we can do for the freedom of man.

When it comes to promoting the spirit of togetherness, President Carter says:

Let us create together a new national spirit of unity and trust. [...] Let us learn together and laugh together and work together and pray together, confident that in the end we will triumph together in the right.

Clinton echoes in his inaugural address:

Great rewards will come to those who can live together, learn together, work together, forge new ties that bind together.

What is more, the leaders of the nation refer to the people as *fellow citizens* so as to emphasise the fact that they are in the same position, that they are involved in

⁶ V.B. Beasley, *You, the People: American National Identity in Presidential Rhetoric*. Texas A&M University Press, 2011. Google Books.

<https://books.google.pl/books?id=hfgjuBKsdf8C&pg=PP6&clpg=PP6&dq=Beasley,+Vanessa.+2004.You+the+People:+American+National+Identity+in+Presidential+Rhetoric&source=bl&ots=CguEiWQyuM&sig=XOh9v7JmrQuSmQcFs8SvnyKqKvE&hl=pl&sa=X&ei=RX7zVIyTMYXTygO854KABQ&ved=0CEcQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false> (Nov 17, 2015), p. 7.

the same activities, and live similar lives. They are trying to instil this particular attitude into the minds of the people, arguing that being either united or divided as a community equals success or failure, action or inability. President Kennedy posits that the American people can succeed only when united and thus appeals to his audience:

Let both sides explore what problems unite us instead of belabouring those problems which divide us.

The words spoken by Clinton are in a similar vein, though he also mentions the Founding Fathers and the idea of democracy that permeates American culture:

We – the American people – we are the solution. Our Founders understood that well and gave us a democracy strong enough to endure for centuries, flexible enough to face our common challenges and advance our common dreams in each new day.

Likewise, Obama claims:

Our Founding Fathers, faced with perils that we can scarcely imagine, drafted a charter to assure the rule of law and the rights of man, a charter expanded by the blood of generations. Those ideals still light the world [...].

What he means are the ideals forming the central components of American value system, legacy, and the American Dream itself. Predicated on the principles of life, liberty, and the pursuit of happiness, the Dream promises democracy, equality, and contentment, as well as an opportunity to achieve success regardless of the circumstances of one's birth or social status, hence nourishing the thought on American exceptionalism. This triad continues to permeate the American society and its popularity stems from the universal character of the standards it promotes, that is: the inalienable rights enshrined in *The Declaration of Independence*.

Hence, American leaders reiterate the themes of shared history, cultural roots, and joint effort. They also refer to national legacy: to the first settlers, to the Constitution, as well as to the States' turbulent history, which provides support for the assertion that the U.S. presidents derive their power from "the ideological arsenal of the past"⁷ which is utilised in order to lay stress on common bonds shared by the American people, further convincing them of their unity.

3. The linguistic manifestations of national ideology

What assures the power of the American Dream is "its ability to function as the dominant ideology of a large and complex society"⁸ basing on universal desires,

⁷ T. Todorov, *Imperfect Garden: The Legacy of Humanism*, (Trans. C. Cosman, Princeton: Princeton University Press, 2002), p. 228.

⁸ J.L. Hochschild, *Facing Up to the American Dream. Race, Class, and the Soul of the Nation* (Princeton University Press: Princeton, New Jersey, 1995), p. 277.

common needs, and drives for self-development and contentment, which consequently allow to organise people around a concept powerful enough to shape the nation. Furthermore, the American Dream provides an idealised conception of the whole nation and its ethos in order to realise a shared social purpose, i.e. the construction of an ordered community. The inaugural addresses analysed lay special stress on communitarian approach and collectivism that require to think about the nation as a whole. The common purpose and collective effort to make the American Dream come true allow people to feel affiliated to something bigger or, as President Obama once said:

to find meaning in something greater than themselves.

Such an alluring promise likens the Dream to an organised religion, for not only does ideology unite people, but it also affects their consciousness, changing cognitive patterns associated with their adherence to a group. Thus, the ideological structure of the nation is driven by a powerful myth whose profound impact on societal norms and values becomes a tool of implicit suggestion or even social control by means of rhetorical constructs used for manipulation through the appeal to emotions, ambitions, and the need to belong.

The focus on unity and togetherness was first used by the Founding Fathers who identified the newly-created community as *we, the people* and, as a consequence, began the process of imprinting and stimulating necessity for fellowship. That is why the American presidents keenly referred to the national legacy, as well as appreciated the weight of the pronouns *we* and *us* which emphasise the state of being close to one another. Calling the people *America*, on the other hand, builds both their sense of nationhood and strength, as it refers to the country's history and multiple achievements. However, the key word in these speeches is *together*, which demonstrates that presidential rhetoric aims at building the sense of community and integration.

For the purpose of constructing a compelling and captivating discourse, the speakers utilise a wide range of political myths to paint more glittering images and present even more alluring visions of the land they inhabit. Following the proposition put forward by Edelman,⁹ who was the one to identify different types of political myths, American presidents make use of the “appeals to a ‘good’ legitimate power source (‘God,’ ‘the people,’ ‘the nation,’ etc.), appeals to history or historical mythology, the construction of a thoroughly Evil Other ([...] terrorists, etc.), and appeal for uniting behind a legitimate power source.”¹⁰ Thus, the public speakers resort to the issues of racial integration and equality, to the perennial opposition between what carries positive and negative connotations or to recurring biblical

⁹ Edelman, Murray. *Constructing the Political Spectacle* (Chicago and London: University of Chicago Press, 1988).

¹⁰ J. Charteris-Black, *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor* (Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2011), p. 26.

themes, like Kennedy who cites the command of Isaiah, which exhorts people to shake off what is unjust and unlawful, to object to what is enforced by terror or fear, and to unshackle themselves from anything that stops them from achieving their full potential:

undo the heavy burdens... (and) let the oppressed go free.

Then follows a passage from the Book of Romans, which states that people should be “rejoicing in hope, patient in tribulation,” that whatever the future may bring them, they shall never give up their dreams and make strenuous efforts to succeed in spite of difficulties. An invocation to God for help and protection is yet another rhetorical strategy used by American Presidents to stir emotions; consequently, the speakers make several allusions to the Biblical chosen nation, to the vision of the promised land of life, liberty, and the pursuit of happiness. For example, Clinton says:

Guided by the ancient vision of a promised land, let us set our sights upon a land of new promise.

The rhetoric of change permeates political discourse, with particular attention being paid to reforms, to personal and national development, as well as to economic growth. In his speech, Kennedy outlines his plans to:

explore the stars, conquer the deserts, eradicate disease, tap the ocean depths and encourage the arts and commerce.

And Carter postulates:

[...] I join in the hope that when my time as your President has ended, people might say this about our Nation: that (...) we had torn down the barriers that separated those of different race and region and religion, and where there had been mistrust, built unity, with a respect for diversity; that we had found productive work for those able to perform it.

Yet another example may be found in the inaugural address by Clinton who says that the American people are skilled reformers and that they constitute

a nation that fortifies the world’s most productive economy even as it protects the great natural bounty of our water, air, and majestic land.

Furthermore, the addressors of the speeches constantly remind the American people of their common hopes, bonds, and dreams, focusing on equal opportunities, wealthy families, and united community, as well as on the generations to follow and their future. All the speakers support the idea of a stronger America seen as an international leader and as a determined defender of peace and freedom across the globe. Carter says:

Our Nation can be strong abroad only if it is strong at home.

However, he refers not only to military power or stronger economy, but also to strength measured in terms of unwavering values held, as can be inferred from the following citation:

we will maintain strength so sufficient that it need not be proven in combat – a quiet strength based not merely on the size of an arsenal but on the nobility of ideas.

One can also trace similar patterns in Obama's inaugural address, with the difference that he makes explicit the issue of racial inequalities:

we say to you now that our spirit is stronger and cannot be broken [...] [and] "because we have tasted the bitter swill of civil war and segregation and emerged from that dark chapter stronger and more united.

When it comes to the analysis of figurative language, American presidents often apply the metaphor of journey – a common and easily understood source domain that implies an arrival to a desired destination, forward movement, and progress. In Clinton's speech, the metaphor is applied to talk about individual lives and the existence of the whole state:

For all of us are on that same journey of our lives, and our journey, too, will come to an end. But the journey of our America must go on.

A similar idea is present in Obama's address, in which it is said that Americans did not stop in their quest for the better life and that they simply refused to give up on the tenets of the American Dream:

Our journey has never been one of shortcuts or settling for less. It has not been the path for the fainthearted [...] Let it be said by our children's children that when we were tested, we refused to let this journey end.

The lexical markers detected include the already mentioned inclusive pronouns *we* and *us* that put emphasis on American togetherness, as well as repetitive directive forms beginning with *to let* which are intended to adumbrate firm actions to be taken by the community in the quest for a better future. Kennedy, for instance, attempts to encourage the people with the help of such directive uses of language in the following excerpts:

let the word go forth and let us go forth [...] let every nation know [...] let us begin anew.

One can also trace parallel constructions in Obama's speech, in the impactful lines which form a call to action:

let us remember [...] let us brave [...] let it be said.

Moreover, the public speakers understand the importance of binary oppositions and evocative nouns or adjectives of high rhetorical impact which help to paint vivid pictures. The inaugural address by Carter may serve as an illustration here: the president does not escape from using nouns which carry negative value, such as *weakness*, *ignorance*, *failure* or *death*, but presents them only in order to provide a direct contrast for the positive ones: for *strength*, *wisdom*, *success*, *life*, and for many others. Another good example of how he utilises the binary opposition system throughout his speech are multiple units of language defined in reciprocal determination with one another, e.g. *changing* and *unchanging*, *the weak* and *the powerful*, *the rich* and *the poor*.

He sets side by side words of positive connotation with lexical items that activate negative associations with a view to representing the comprehensive picture of the world and an all-inclusive character of his intended policy.

As far as the quantitative analysis in terms of lexicon is concerned, the orators usually place primacy on different concepts, some choosing *the world*, *the century*, or *strength* as their leading key words. Although messages conveyed tend to vary in terms of lexical items used, the reference to the notions of *the nation* and *America* or what is *American* logically receives most emphasis. Other significant lexical units of analysis are the words *all* and *new*, the former pointing out to the comprehensive character of a given group and promoting an attitude of inclusiveness, the latter triggering positive associations with change and freshness. The inaugural address by Kennedy comprises multiple references to the theme of novelty:

“a new generation of Americans,” “a new alliance for progress,” [and] “creating a new endeavor, not a new balance of power, but a new world of law.”

When it comes to the leitmotif of inclusiveness, it can be traced in the speech delivered by Carter, in the following fragments:

“a new spirit among us all” [and] “the well-being of all people.”

In the author’s opinion, the abovementioned citations serve as representative examples of presidential rhetoric herein analysed, showing a general rhetorical pattern used by Democratic presidents of the United States. The results of analyses of the selected speeches are correlational since all the inaugural addresses deal with similar themes and tropes, whose primary objective is to gain the attention of the audience, as well as to stir up confluent emotional states. Although all the inaugural addresses taken into consideration have in view the sustainment of the ideology of the American Dream, the explicit reference to dreaming or a dream appeared only in the speeches delivered by Carter and Clinton: the former says:

the bold and brilliant dream [...] awaits its consummation.

Whereas the latter refers to Martin Luther King’s dream which epitomises the American Dream in general.

4. Reproducing identity patterns through language use

Surely, there is a hidden agenda behind the practices described – behind the practices that serve the construction of the American national identity, for the Dream, in fact, is the mechanism of control and objectification of national identity as it surreptitiously gives the people an authoritative instruction to submit to one vision of an American citizen. The strategy of telling this myth exploits the subliminal idea of Americanness which affects the collective mind because “the great national sugges-

tion begins with the psychological, historical, and institutional supports for continued belief in the American Dream¹¹ that subsequently anchors in the very subconscious of the crowd's popular mind and "projects shared social beliefs."¹² This act of projection leads to the replication of collective behaviour and defines the very sense of identity of the citizens, persuading them to adopt identical American mind-frame. The way the idea is marketed and delivered to the nation is often claimed to monopolise the ideological space concerning nationhood and selfhood, concentrating on a belief being instilled into the minds of the audience, which creates common social identity. As such, the Dream serves not only the creation of communal ties, but may rather be perceived as a social project intended to impose conformism upon the whole society owing to the creation of an effective system of self-control which rests on culture. As a direct outcome, "individual behaviour may be conditioned by expectations of the surrounding culture."¹³ Although the concept of an individual identity is incorporated into the ethos of Americanness, it actually feeds people one common pattern to apply. With the myth acting as a psychological basis for the nation's integration, filling the people with lust for becoming one of the dreamers, it seems reasonable to ask why this cultural projection influences one's identity.

The citizens exposed to the ideology and the concomitant psychological phenomena become subjects to cultural conditioning and external control that artificially impose generalised, iconic tenets upon the nation. Therefore, the Dream transforms into an efficient tool used to mould the public opinion and provide the definition of what constitutes common social behaviour and selfhood. The myth becomes the origin from which common principles, as well as moral and behavioural standards can be obtained. It turns into a construct similar to the Great Stereopticon, a "[...] machine to project selected pictures of life in the hope that what is seen will be imitated."¹⁴ The main objective of interpretation of speech acts on the psychological level is to understand how the application of linguistic and paralinguistic elements can contribute to the sustainment and reproduction of the vision of the self,¹⁵ as well as how the speaker can construct his communicational intent to influence the audience.

As regards language itself, it is essential to apprehend the power of words that most often serve strictly persuasive goals, providing various stimuli to the popular

¹¹ Hochschild, *Facing Up to the American Dream. Race, Class, and the Soul of the Nation*, p. 26.

¹² Charteris-Black, *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*, p. 2.

¹³ S. Hirschberg and T. Hirschberg, *Arguing Across the Disciplines: a Rhetoric and Reader* (New York: Pearson Longman, 2007), p. 126.

¹⁴ R.M. Weaver, *Ideas Have Consequences: Expanded Edition*. Google Books.

<https://books.google.pl/books?id=eQgGAQAAQBAJ&pg=PA94&dpq=PA94&dq=weather+great+stereopticon&source=bl&ots=Kt470tlP9W&sig=iU7Z4zSN2taL.Ga1M1ySQHWLq2BM&hl=pl&csa=X&ved=0CDgQ6AEwA2oVChMIqO2G8YOQyQIV4p9yCh0gHwSy#v=onepage&q=weather%20great%20stereopticon&f=false> (November 14, 2015), p. 85.

¹⁵ A. Duranti, *Linguistic Anthropology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), p. 228.

mind. This theory rests on the postulate that where language and culture meet, they may serve as the instruments of expedient rhetoric which may, in fact, put an end to really independent selves if they blindly initiate behaviour congruent with the requirements of the engineers of this ideological machinery. When culture requires conformity with “noble” values promoted by a leading ideology, be it the American Dream or else, one’s identity as a citizen becomes a reproduction of a common pattern, allowing little time to think or analyse, making people act without proper consideration of the consequences. Therefore, continuous cultivation of the national myth is used for strictly social ends as it alters the most personal aspects of human identity and activity, subjecting them to a set of behavioural clichés, which can be perceived as an attempt at restraining individuality and unbiased assessment due to strong psychological and social pressure. With the purpose of tightening its grip on an individual being, the system assumes control of the people by means of the national story narrated by the political leaders, shaping reality owing to the great American myth.

That being the case, one shall remember that rhetoric is the art of practical language use, that discourse should be studied as a social practice because of its centrality in the social life. The main findings of this research pertain to rhetoric’s covert impact on the addressees, aimed at changing their frame of mind so as to make them open to suggestive argumentation. Being firmly embedded in sociolinguistic and pragmalinguistic domain, presidential rhetoric effectively constructs national identity. The impact of the American Dream is twofold, for it builds the sense of a unified community and, at the same time, condemns an individual to anonymity within a collection of other people who behave, think, and believe alike. Not only does it shape thought patterns and correspondingly weaves the fabric of reality along with the American “social-personality,”¹⁶ but also fosters the reinforcement of collectivism at the expense of individualism, propelling the people into commitment and increasing their conformability.

Conclusion

What can be reasonably inferred from the following study is that the American reality is submerged in the rhetoric of the American Dream that performs the key role as a great community project reliant on the symbiotic relationship between lan-

¹⁶ W.B. Swann, Jr. and J.K. Bosson, “Self and Identity” in: *Handbook of Social Psychology, Volume 1*, eds. S.T. Fiske, D.T. Gilbert, and G. Lindzey (Google Books. <https://books.google.pl/books?id=W3aznFeYHc8C&pg=PA30&clpg=PA30&dq=psychology+manipulation+thesis&source=bl&ots=ON2AhTE6OO&sig=BJFBXXkV1XwpYHFsqfHIXrXNJo&hl=pl&sa=X&ei=cVLeVO2VIJTsaMuIgdAN&ved=0CFgQ6AEwCTgK#v=onepage&q=psychology%20manipulation%20thesis&f=false>, May 9, 2015), p. 589.

guage, culture, and society. The study of speeches pertaining to this traditional cultural ideology enables us to discover how wonderful machine the American Dream is and to realise that it plays a leading part in the process of the dynamic formation of the State. Taking the social dimension of discourse analysis into consideration, it can be said that the myth of the American Dream has become something more than a traditional element of political rhetoric; rather, it transformed into what Cullen calls *political religion*¹⁷ – a belief that tunes the collective state of mind, persuading people to adopt specific attitudinal pose and thus turn into the American mass mind. Such processes are not reserved for the American Dream only, but may pertain to any other ideology whose almost spiritual beliefs and values, accepted by the whole nation as the ultimate standard, open space for manipulation through subjection of people to a system of illusions.

Therefore, one should be conscious of the fact that public discourse is a tool in designing and perpetuating cultural, all-pervasive myths which can help to justify and exercise political power over the audience. As public speakers draw from the perennial interaction between language, culture, and community, they are actually framing their speeches to present some particular perspective on the world,¹⁸ providing the recipients of their messages with powerful stimuli shaping cognition. As a result, such speeches do not spotlight the citizens' features or identity but rather create them, thus transforming the audience into perfect people invested with a particular, amenable identity.

In conclusion, the pivotal role of government and mass media in creating the cult of the American Dream or any other national ethos shall neither be trivialised, nor ignored because of its considerable impact on the society, its lifestyle, and thought patterns. When an idea becomes an instrument for manipulating human thought, it changes into propaganda. Thus, it turns out that national ideology attempts to mould the public mind, denying an individual the right to self-definition and depriving him of the chance to think independently. This surely encourages to rethink the nature and functions of the American Dream – a myth proven to be one of the most remarkable and effective socio-cultural phenomena of humankind.

References:

- Ahearn L.M., *Antropologia lingwistyczna: wprowadzenie*. Trans. W. Usakiewicz. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Charteris-Black J., *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2011.

¹⁷ J. Cullen, *The American Dream: A Short History of an Idea That Shaped a Nation* (Oxford, New York [etc.]: Oxford University Press, 2003) https://books.google.pl/books?id=yM96DK4ELZkC&redir_esc=y (September 24, 2015), p. 87.

¹⁸ Duranti, *Linguistic Anthropology*, p. 195.

- Coulmas F., ed., *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers, 1997.
- Duranti A., *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Edelman M., *Political Language: Words that Succeed and Policies that Fail*. New York: Academic Press, 1977.
- Edelman M., *Constructing the Political Spectacle*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1988.
- Geiss M.L., *The Language of Politics*. New York: Springer-Verlag, 1987.
- Hirschberg S., Hirschberg T., *Arguing Across the Disciplines: a Rhetoric and Reader*. New York: Pearson Longman, 2007.
- Hochschild J.L., *Facing Up to the American Dream. Race, Class, and the Soul of the Nation*. Princeton University Press: Princeton, New Jersey, 1995.
- Hocmard G., ed., *The American Dream: Advanced Readings in English. With Reading Strategies by Lyn McLean*. London: Longman, 1982.
- Todorov T., *Imperfect Garden: The Legacy of Humanism*. Trans. C. Cosman, Princeton: Princeton University Press, 2002.

Internet Sources:

- Beasley V.B., *You, the People: American National Identity in Presidential Rhetoric*. Texas A&M University Press, 2011. Google Books.
<https://books.google.pl/books?id=hfgjuBKSdf8C&pg=PP6&lpq=PP6&dq=Beasley,+Vanessa.+2004.You+the+People:+American+National+Identity+in+Presidential+Rhetoric&source=bl&ots=CguEiWQyuM&sig=XOh9v7JmrQuSmQcFs8SvnyKqKvE&hl=pl&sa=X&ei=RX7zVIyTMYXTygO854KABQ&ved=0CEcQ6AEwBQ#v=onepage&q&f=false> (Nov 17, 2015).
- Cullen J., *The American Dream: A Short History of an Idea That Shaped a Nation*. Oxford, New York [etc.]: Oxford University Press, 2003. https://books.google.pl/books?id=yM96DK4ELZkC&redir_esc=y (September 24, 2015).
- Fiske S.T., Gilbert D.T., Lindzey G., eds., *Handbook of Social Psychology, Volume 1*. Google Books. Published online on: February 15, 2010. Google Books.
<https://books.google.pl/books?id=W3aznFeYHc8C&pg=PA30&lpq=PA30&dq=psychology+manipulation+thesis&source=bl&ots=ON2AhTE6OO&sig=BJFBXXkV1XwpYHFsqLffHIXrXNJo&hl=pl&sa=X&ei=cVLeVO2VIJTsaMuIgdAN&ved=0CFgQ6AEwCTgK#v=onepage&q=psychology%20manipulation%20thesis&f=false> (May 9, 2015).
- Weaver R.M., *Ideas Have Consequences: Expanded Edition*. Google Books.
<https://books.google.pl/books?id=eQgGAQAAQBAJ&pg=PA94&lpq=PA94&dq=weather+great+stereopticon&source=bl&ots=Kt470tlP9W&sig=iU7Z4zSN2taLGa1M1ySQHWLq2BM&hl=pl&sa=X&ved=0CDgQ6AEwA2oVChMIqO2G8YOQyQIV4p9yCh0gHwSy#v=onepage&q=weather%20great%20stereopticon&f=false> (November 14, 2015).

Beata BURY

(Wyższa Szkoła Filologiczna we Wrocławiu)

SUCH LOL: LINGUISTIC VARIETY AND IDENTITY CONSTRUCTION IN INTERNET MEMES

Abstract

The Internet memes have become the object of interest among many researchers. Memes are a popular means of communication in the cyberspace. The users, who spend most of their free time on the Net, recognize memes' graphic and textual codes and try to play with their original images. The Internet memes have taken over the Web and given rise to the new online language. The aim of this article is to analyse two popular Internet dialects, namely, Dogespeak and LOLspeak. The author analyses their form, construction and introduces both dialects as the expression of the collective Internet identity.

Keywords: Internet meme, LOLspeak, Dogespeak, identity, language play.

Introduction

The Internet communication is fast and easy. In the past, letters were the most popular means of communication with someone who lived far away, and today it is enough to have the computer with the Internet connection in order to keep in touch with people living in the remote areas. This fast communication is possible by means of software programmes or social networking sites, such as Facebook or Twitter. As these interactions are quick, writing needs to be short, concise and easy to understand. The use of abbreviations is popular on the Internet. However, it is impossible to present some general rules of the language use on the Internet because there are many language varieties on the web. According to David Crystal,

The Internet world is extremely fluid one, with users exploring its possibilities of expression, introducing fresh combinations of elements, and reacting to technological developments. It seems to be in a permanent state of transition, lacking precedent, struggling for standards, and searching for direction.¹

¹ D.Crystal, *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge 2004, p. 15.

It can be said that both LOLspeak and Dogespeak are one of hundreds of dialects used by the netizens. Their users employ some amusing combinations and pronunciations of the letters and some basic knowledge of English is required in order to understand these two language varieties. Both LOLspeak and Dogespeak are unique forms of language play and the creative manipulation of language. The paper therefore presents linguistic analysis of these Internet varieties and aims to outline what makes the netizens play with LOLspeak and Dogespeak.

Meme

Richard Dawkins, a British biologist, coined the term **meme** and compared it to genes. According to Dawkins, **memes** are cultural units, such as ideas or behaviour, which spread from one mind to another². When memes travel through the medium, they mutate and duplicate. Over the course of years, the term **Internet meme** has emerged to refer to the viral spread of the cultural element via the Internet³. Patrick Davidson in the *Language of Internet Memes* has defined this new phenomenon as “a piece of culture, typically a joke, which gains influence through online transmission”⁴.

Heylighen defined memes as “ideas, habits and traditions which are communicated from individual to individual”⁵. He argued that the media influence the spread of memes. By means of digital technology, memes could be copied with higher fecundity (greater number of copies) or longevity (information can be easily stored). Heylighen also listed some detailed criteria which determine the meme’s success:

- utility (the meme contains useful pieces of information);
- novelty (the meme differs from already existing memes);
- simplicity;
- formality (it is vital to express the meme explicitly if it contains less background information);
- authority (the source is trustworthy);
- conformity (hosts agree on the meme);
- proselytism (hosts spread the meme further)⁶.

Other researchers, Knobel and Lankshear defined meme as “a catchy, widely propagated idea or phenomena”⁷. They claim that memes “are generated out of networks of shared interests, experiences, habits, worldviews and the like that pick up

² R. Dawkins, *The Selfish Gene*, Oxford University Press, Oxford 1976, p. 192.

³ M. Knobel & C. Lankshear, *Online memes, affinities, and cultural production*, [in:] *A New Literacies Sampler*, Peter Lang, New York, 2007, pp. 199–227.

⁴ P. Davidson, *The Language of Internet Memes*, “The Social Media Reader” 2012, p. 122.

⁵ F. Heylighen, *Objective, subjective and intersubjective selectors of knowledge*, “Evolution and Cognition” 1997, pp. 63–67.

⁶ F. Heylighen, *What makes a meme successful?: Selection Criteria for Cultural Evolution*, [in:] *Proc. 16th Int. Congress on Cybernetics, Association International de Cybernetique*, Namur 1993, pp. 524–528.

⁷ Knobel & Lankshear, op. cit., p. 201.

on or use texts, events, phenomena, icons or cultural artifacts”⁸. They agree that in the online context, the term meme refers to the rapid spread of ideas in the form of a written text or image⁹. Memes are an example of the creative activity which changes the linguistic landscape.

Bauckhage described Internet memes as “phenomena that rapidly gain popularity or notoriety on the Internet”¹⁰. Similarly, Quaranta claims that Internet memes are “media objects” which go viral, flood media, and enter spoken language¹¹. What all these definitions have in common is the stress they put on the rapidity of spread of Internet memes. When putting all those definitions together, certain common characteristics of Internet memes can be highlighted, such as fast spread by means of digital tools, creative and unexpected use of ideas or transgression of social boundaries.

It cannot be denied that people come into contact with various pieces of information every day but only some of them are remembered and shared with others. This happens because the human capacity for remembering as well as the resources for sharing the pieces of information are limited. Thus only the most creative and memorable memes will survive. Those memes whose idea is catchy will be able to adapt to the digital surroundings. Heylighen and Chielens state that “the fittest memes, such as certain songs, religious beliefs, scientific laws, or band names, will have a stable, recognizable identity”¹².

Research framework

In order to analyze LOLspeak and Dogespeak, I collected some random samples of cat and dog macros from the year 2016 on www.reddit.com and yesterdazelolz.com. Both sites contain catchy phrases of LOLspeak and Dogespeak.

To conduct the research I used the Grounded Theory to guide me on matters of data analysis. With the help of the Grounded Theory, I was able to construct the theory through the analysis of data. Glaser and Strauss in “The Discovery of the Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research” state that “generating theory from data means that most hypotheses and concepts not only come from the data but are systematically worked out in relation to the data during the course of the research”¹³. I used the Grounded Theory to investigate LOLspeak and Dogespeak

⁸ Ibid., p. 220.

⁹ Ibid., p. 202.

¹⁰ C. Bauckhage, *Insights into Internet Memes*, International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, North America, July, p. 42.

¹¹ D. Quaranta, *IOCOSE: In the Long Run*, “Aksioma Brochure”, Ljubljana 2010, p. 3.

¹² F. Heylighen, K. Chielens, *Cultural Evolution and Memetics*, [in:] *Encyclopedia of Complexity and System Science*, ed. B. Meyers, 2008, p. 7.

¹³ G. Barney Glaser, A. L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, NJ: Aldine Transaction, New Brunswick, 2007, p. 6.

phrases and how they were constructed. I had already had some experience with these two Internet varieties some years before conducting this research.

I started constructing a Word document based on repeated phrases and specific features of LOLspeak and Dogespeak. Some categories proved useful, and for those which were not, I made some improvements. The Word document underwent some changes because new elements were added. Then, LOLspeak and Dogespeak features were put into categories.

Both LOLspeak and Dogespeak macros were selected according to some criteria:

- they had to be from the last two months of the year 2016;
- they had to be LOLspeak and Dogespeak phrases or single words posted on forum;
- they had to be composed of at least two words in LOLspeak and Dogespeak.

Dogespeak

Both Knobel and Lankshear argue that Internet memes are a new kind of text production and literacy¹⁴. One of the most notable examples is the doge meme which consists of a picture of a shiba inu dog with some phrases or series of words in the foreground. The words are in Comic Sans font in bright colours. According to Gretchen McCulloch, Doge phrases do not obey the normal conventions of combination¹⁵.

Dogespeak linguistic patterns

In this section some distinctive linguistic features of Dogespeak will be outlined in order to show how innovative this Internet dialect is. In the analysed Doge corpus, some unique elements of Dogespeak have been singled out:

- intensifiers are used with adjectives or nouns which sounds slightly ungrammatical in English, for instance, “**much productive**,” “**very educated**,” “**much ladeys**,” “**very accessorize**”¹⁶. Combination of quantifier + adjective was the most frequent pattern among the analysed 20 Doge phrases (10 out of 20 Doge phrases);
- the interjection “**wow**” appeared in almost every Doge meme (15 out of 20);
- short forms of words are used, for instance “**amaze**,” “**excite**” instead of “**amazing**,” or “**exciting**” (12 out of 20).

Another notable feature of Dogespeak is spelling. It is claimed that Doge users violate English spelling and prove their unfamiliarity with the rules of language. Yet,

¹⁴ Ibid. p. 203.

¹⁵ Source: <http://the-toast.net/2014/02/06/linguist-explains-grammar-doge-wow> [accessed on 30 May, 2016].

¹⁶ Source: <http://www.dogepixr.com/i/574412af0467b-574412af0467b> [accessed on 26 May, 2016].

Dogespeakers do not show inability to use Standard English, but they express a strong desire to play with the established language rules. Dogespeakers prove their linguistic competence through skillful manipulation of linguistic elements. Table 1 presents some common spelling variations in Dogespeak:

Table 1. Dogespeak spelling

Spelling	Examples
Acronym	2 school, 3doge4u
Deletion of letters	lern
Letter shift	tkaing
Different spelling for the same sound	such delishush

On the basis of the examples mentioned above it can be inferred that Dogespeak is an innovative language play. What is interesting about Dogespeak is the linguistic creativity employed to create Doge phrases.

LOLspeak

LOLspeak is another Internet dialect which has attracted the netizens' attention. According to the Urban Dictionary, LOLspeak is "[...] writing words with different letters (but sound the same) than the original spelling"¹⁷. The first appearance and popularization of LOLspeak was on the 4chan website in 2005. LOLspeak texts seem to follow some patterns, certain fixed conventions and repeated phrases. In order to understand LOLspeak phenomenon, it is essential to describe this language variety according to the following criteria: orthographic, grammatical, syntactic and lexical features.

LOLspeak linguistic patterns

Orthography

Nonstandard orthography is one of the distinctive features of LOLspeak and it includes abbreviations, letter substitutions or spellings which represent nonlinguistic sounds. All these features are present in LOLspeak. The examples of LOLspeak spelling variations were found on the yesterdazelol.com website. Table 2 summarizes the orthographic modifications.

¹⁷ Source: <http://pl.urbandictionary.com/define.php?term=lolspeak> [accessed on 26 May, 2016].

Table 2. LOLspeak orthography

Spelling	LOLspeak	Standard English
<u> → <oo>	yoo [Yoo gibbs mee a bendy straw] [poussinboi, 26.05.2016, 5:53 a.m.]	you
<e> → <ar>	befoar [(...) befoar the screen comes up] [JuneyB, 1.03.2016, 4:43 p.m.]	before
<v> → 	howeber [Howeber, da general duzzint mind] [Sirnativeca66, 2.03.2016, 9:22 p.m.]	however
<th> → <v>	wiv [(...) wiv dis wun] [bluesfan473, 26.05.2016, 9:22 p.m.]	with
< o > → <aw>	tawp [kitteh sittin awn tawp] [ElsaMama, 25.05.2016, 9:08 a.m.]	on, top
<ei> → <ay>	fayse [a fayse, a wite bibb (...)] [cheshirekittchk at, 2.03.2016, 2:29 p.m.]	face
<oul> → <oo>	wood [it wood be fasster (...)] [ElsaMama, 26.05.2016, 1:02 p.m.]	would

Another notable feature of LOLspeak spelling is the letter inversion which may sound ungrammatical for the outside but it is widely accepted by the LOLspeak community. Some examples include: **tihs** [this], **tehn** [then], **teh** [the], **tohse** [those]. LOLspeakers show their creativity by coming up with different ways of writing the same word. For instance, the article **the** is written as **teh**, **deh** or **da**¹⁸. These variations of the article **the** suggest that they are an acceptable way of writing this word.

The next example of spelling variation includes replacement of <s> for <z> as in **appeerz** or **woz**. It is an example of spelling rebellion, which is a deliberate transformation of orthography used to mark the cultural and social belonging.

Inflection

LOLspeakers add suffix -s to the verb in the present tense. In Standard English, the -s suffix is added to the verb in the third person but in LOLspeak it appears in the first and the second person. I encountered 12 verbs with the -s suffix in the first person and 6 in the second person. These nonstandard verbal forms which lack agreement with the subject are a unique feature of LOLspeak grammar. The examples include:

- I trys [PJ, 25.05.2016, 2:00 a.m.]
- I finks [ElsaMama, 25.05.2016, 1:02 p.m.]
- I lubz [poussinboi, 25.05.2016, 6:38 p.m.]
- I feelz [cweenmj, 25.05.2016, 6:33 p.m.]
- Yoo wants [ElsaMama, 23.05.2016, 9:37 a.m.].

¹⁸ Source: <http://www.yesterdazelolz.com/2016/05/25/how-else-am-i-gonna-have-fun/#comments> [accessed on 26 May, 2016].

As far as past tense is concerned, the irregular past simple verbs are replaced by regular ones, containing the suffix **-ed**. This tendency appeared in 10 out of 20 analysed LOLspeak phrases. The examples include:

- **camed** [Sir nativeca66, 22.05.2016, 9:07 p.m.]
- **wored** [ElsaMama, 22.05.2016, 7:51 a.m.]
- **gotted** [gunnersmama, 20.06.2016, 9:12 p.m.].

Syntax

This section discusses some syntactic variations of LOLspeak. Probably the most popular syntactic peculiarity is lack of subject-verb inversion as in the sentence **I can haz beams foar my sister and her kitteh?** Rarely is there subject-auxiliary inversion in question formation in present and past tenses. The examples below present some peculiarities in question formation:

- **Yoo wer only tryeng to sell yoor bruther?** [poussinboi, 22.05.2016, 10:30 p.m.]
- **How dey doing dat wifout Davy Jones?** [cweenmj, 22.05.2016, 9:07 p.m.].

As far as the creation of negative structures is concerned, LOLspeakers hardly ever use auxiliaries and they substitute “not” with “no” as in:

- **Yew no ax; Yoo no getz** [Elsa Mama, 21.05.2016, 11:28 a.m.]
- **Her nawt like camping** [Elsa Mama, 16.05.2016, 10:41 p.m.]
- **Ai knot has tu wurreh** [Roofie, 16.05.2016, 11:42 p.m.].

This omission of auxiliary appeared in half of the analysed LOLspeak sentences (10 out of 20 LOLspeak examples) and it shows that LOLspeak is more flexible in this matter than Standard English. LOLspeakers tend to omit even some basic elements in a sentence, for instance a dummy subject. I found some example of the omission of a dummy subject (7 examples out of 20):

- **looks** down at self;
- **looks** awl arownd;
- **seez** hair awn chest [Sir nativeca66, 17.05.2016, 3:33 p.m.].

It can be noticed that all LOLspeak syntactic features appear in some predictable patterns which, when skillfully manipulated, can be used to achieve humorous effect. This is only an outline of some syntactic elements of LOLspeak which can provide the basis for further study of this linguistic phenomenon.

Lexical features

LOLspeak has its own unique lexical features some of which have already been discussed. There are also some formations, childlike tone words as well as words connected with “cat talk”. In the analysed LOLspeak corpus, some unique formations were found (14 out of 20 LOLspeak phrases):

- **dat’s teh only time teh goggies eber git near dem** [Sir nativeca66, 17.05.2016, 12:46 a.m.];

- purr-fect;
- cyootness.

The variations of LOLspeak lexicon seem to be related to the nonstandard spelling of already existing English words.

Identity construction

It is claimed that memes are the result of collaboration between netizens. Shifman and Thelwall claim that the Internet environment is favourable for meme creation and transmission¹⁹. The Internet brings together users with similar interests to share a collective experience. According to Jenkins, mutual collaboration and solidarity guarantee cohesion and successful work, and allow the netizens to “recirculate media content in powerful ways”²⁰. The Internet community shares and re-creates the memes. Meme making becomes collaborative work and dialogue²¹. Both Dogespeakers and LOLspeakers engage in collaborative work.

It appears that Dogespeak and LOLspeak are not only forms of language play but they are unique sets of rules. Both communities declare their belonging by sharing posts or comments in Dogespeak or LOLspeak instead of using Standard English. Cook claims that language play “brings people together or forces them apart, distinguishes between those who are “in” and those who are “out”²². Those who understand norms of Dogespeak and LOLspeak are “in” and those who do not are “out”. For instance, some netizens confirm their belonging to the Doge community by commenting in Dogespeak instead of Standard English:

- Love this bot [tuankiet65];
- Such cookie.
Much Oreo.
Very doge. [PsychOutX]²³

Collaborative work appears not only at the linguistic but also at the cultural level. Dogespeakers and LOLspeakers apply the Doge meme or LOLmeme to any cultural idea. Knobel and Lankshear claim that taking part in the joke increases one’s “coolness” by showing cultural awareness of the latest trends²⁴. For instance, Doge users have played with the Windows image and created their own Doge version.

¹⁹ L. Shifman, M. Thelwall, *Assessing Global Diffusion with Web Memetics: The Spread and Evolution of a Popular Joke*, [in:] *The Journal of the American Society for Information Science and Technology* 2009, pp. 2567–2576.

²⁰ H. Jenkins, *If it doesn't spread, it's dead (Part 1): Media Viruses and Memes*, [in:] *Confessions of an Aca-Fan* February, 2009, p. 9.

²¹ M. Zappavigna, *Discourse of Twitter and Social Media: How we Use Language to Create Affiliation on the Web*, Bloomsbury Publishing, 2012.

²² G. Cook, *Language play, language learning*, Oxford University Press, 2000, p. 63.

²³ Source: http://www.reddit.com/r/dogecoin/comments/1xc84c/so_oreo_use_dogespeak_wow [accessed on 27 May, 2016].

²⁴ Knobel & Lankshear, op.cit., p. 202.



Figure 1. Windoge, Windows parody²⁵

Dogespeakers change the original idea to achieve humourous effect. Knobel and Lankshear²⁶ believe that it is important to know the original idea in order to understand the irony.

Conclusions

In conclusion, both Doge and LOLcat users manipulate English creatively in a variety of ways to produce Dogespeak and LOLspeak. Both communities show a high level of linguistic competence and skillfully play with the language. Dogespeak and LOLspeak can be applied to various cultural situations, such as art, politics or IT. Both dialects are powerful tools for creating new words and meanings. Dogespeak and LOLspeak are playful varieties of English which show manipulation of Standard English for entertaining purposes. These dialects allow netizens to comment on the world through collective work.

Dogespeakers and LOLspeakers do not produce ungrammatical sentences because they do not know English but they do it to play with the rules of English. This language play allows participants of both communities to leave their real lives and engage in an activity with its own rules.

As a future direction for meme research, it is advisable to lead a comparative study of popular Internet dialects, such as LOLspeak or Dogespeak and other short-lasting online languages. The reasons for the online dialect success deserve to be explored further.

References

- Bauckhage C., *Insights into Internet Memes*, International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, North America, July.
- Cook G., *Language play, language learning*, Oxford University Press, 2000.

²⁵ Source: <http://windoge10.com/> [accessed on 27 May, 2016].

²⁶ Knobel & Lankshear, op.cit., p. 202.

- Crystal D., *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.
- Davidson P., *The Language of Internet Memes*, "The Social Media Reader" 2012.
- Dawkins R., *The Selfish Gene*, Oxford University Press, Oxford 1976.
- Glaser Barney G., A. L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, NJ: Aldine Transaction, New Brunswick 2007.
- Heylighen F. & Chielens K., *Cultural Evolution and Memetics*, [in:] Encyclopedia of Complexity and System Science, ed. B. Meyers, 2008.
- Heylighen F., *Objective, subjective and intersubjective selectors of knowledge*, "Evolution and Cognition" 1997.
- Heylighen F., *What makes a meme successful?: Selection Criteria for Cultural Evolution*, [in:] Proc. 16th Int. Congress on Cybernetics Namur, Association Internationale de Cybernetique, Namur 1993.
- Jenkins H., *If it doesn't spread, it's dead (Part 1): Media Viruses and Memes*, [in:] Confessions of an Aca-Fan, February 2009.
- Knobel M., Lankshear C., *Online memes, affinities, and cultural production*, [in:] A New Literacies Sampler, Peter Lang, New York 2007.
- Quaranta D., IOCOSE: *In the Long Run*, "Aksioma Brochure", Ljubljana 2010.
- Shifman L., Thelwall M., *Assesing Global Diffusion with Web Memetics: The Spread and Evolution of a Popular Joke*, [in:] The Journal of the American Society for Information Science and Technology 2009.
- Zappavigna M., *Discourse of Twitter and Social Media: How we Use Language to Create Affiliation on the Web*, Bloomsbury Publishing, 2012.

Internet Sources:

- Doge forum <<http://www.dogepixr.com/i/574412af0467b-574412af0467b>>, accessed on 26 May, 2016.
- Dogespeak forum,
<https://www.reddit.com/r/dogecoin/comments/1xc84c/so_oreo_use_dogespeak_wow>, accessed on 27 May, 2016.
- Eddy2008, LOLspeak, <<http://pl.urbandictionary.com/define.php?term=lolspeak>>, accessed on 26 May, 2016
- LOLspeak forum <<http://www.yesterdazelolz.com>> , accessed on 26 May, 2016.
- McCulloch G., *Linguist explains the grammar of Doge*, <<http://the-toast.net/2014/02/06/linguist-explains-grammar-doge-wow/>>, accessed on 30 May, 2016.
- Windoge, <<http://windoge10.com/>> , accessed on 27 May, 2016.

Małgorzata FURGACZ
(Uniwersytet Śląski w Katowicach)

AMERICA GOT ANGRY – THE RADICALIZATION OF POLITICAL DISCOURSE IN THE CONTEMPORARY U.S. ON THE EXAMPLE OF DONALD TRUMP’S RHETORIC

Abstract

It is the intention of the following paper to delve into the problem of the progressing radicalization of the American political discourse from the perspective of linguistic, cultural and political studies. I will probe into the rhetorical coarseness and specious persuasive strategies of Donald Trump’s discourse, for he has taken the American political scene by storm. The issues related with popular entertainment, culture of the new anger, political correctness or hate speech, together with their social ramifications, will be taken into scrutiny. It remains beyond doubt that the quality of public and political debate has a tangible effect on the society as a whole, which is why it is necessary to understand rhetorical manifestations of the latest trends in public discourses as well as their aftereffects.

Keywords: rhetoric, radicalization, politics, discourse, political correctness

1. Introduction

The 21st century has been marked by – imagined or not – cultural, religious and ideological conflicts of seemingly irreconcilable nature. For various reasons different groups of interest pushed world’s public opinion to believe that radicalization poses the biggest threat to the western societies and the global order. Nothing could be more true. Nevertheless, I do not have in mind radicals such as terrorists or religious fundamentalists but American homegrown politicians who continue to poison public debate with their venomous language of hatred and manipulation. Words of politicians tend to carry weight, thus the corruption of the language of political debate can lead to the decay of the very fabric of democratic societies – the public deliberative sphere. The problem of politics’ rhetorical ethics is of ancient pedigree, still by no means outdated. It is in the purview of the following paper to

probe into the progressing radicalization of American political discourse, taking Donald Trump as a study subject, for he is a politician believed to be the most telling example of the recent political linguistic radicalization. I wish to investigate the rhetorical artifices harnessed by Donald Trump in his quest for political ascension as well as I intend to explain, at least to some degree, the success of his specious rhetoric. The issues related with popular entertainment, culture of the new anger, political correctness or hate speech, together with their social ramifications, will be taken into scrutiny. My interest in Trump's persuasive strategies stems from the deep conviction that the condition of modern democratic societies can be measured by the substance of political rhetoric. It remains beyond doubt that the quality of public and political debate has a tangible effect on the society as a whole, which is why it is necessary to understand rhetorical manifestations of the latest trends in public discourses as well as their aftereffects.

2. Politics of entertainment

The metaphor of politics as a theater has taken root in the world in the course of generations. Nevertheless, the political landscape of the recent decades has opened vistas to the more accurate equation of politics with the show business, which is particularly observable in the context of the U.S. presidential races. Umberto Eco claimed that one of the most symptomatic features of our civilization is the progressing and profound carnivalization of our lives, thus the definition of human being as *animal rationale* has been successfully replaced by the definition of *homo ludens*¹. The 21st century is a century of entertainment that has extended its domination over almost every instant of our lives. Such a larger trend is perfectly illustrated by the fact that only in 2004 Americans spent 705.9 billion dollars on entertainment, an amount that corresponded to that year's entire gross national product of Canada².

The public outcry for bread and games touches also the sphere of politics, in which showmanship and spectacle have become prerequisites, if not guarantors, of success. A politician's performance as a rhetor and an entertainer seems to produce marked effect on the approval ratings or legislative achievements, hence politicians' concern with their self-image and reliance on various public relations strategies. As an example let us mention the annual Correspondents' Dinner Party in which Washington's media, show business and political *crème de la crème* assemble. The event is always adorned by a humorous and jocular speech delivered by the incumbent president, who has a unique chance to show his acting talent and entertain the public in a fashion similar to a stand-up comedian. Jokes made by presidents usually receive media coverage and social-media footprint. Additionally, presidents also

¹ U. Eco, *Rakiem – Gorąca wojna i popularizm mediów*, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2007, p. 89.

² Source: J. Cohen, "America's culture of entertainment," <http://www.marketwatch.com/story/americans-value-entertainment-studies-show> [11-07-1016].

make guest appearances in American talk shows, a practice that used to be reserved only for show business celebrities.

By all means, politicians want to stay “in-touch” with their constituency. The telegenic, outwardly-likeable, mediawise politicians who imitate common parlance have much greater chances to win over the masses. Nevertheless, even our appreciation of politician’s showmanship skills should never become the most important qualification by means of which we judge his or her merit.

Elvin T. Lim in his excellent book *Anti-Intellectual Presidency: The Decline of Presidential Rhetoric from George Washington to George W. Bush* investigates the impoverishment and decline in quality of the American presidential rhetoric of the recent decades. It seems the contemporary politicians developed a taste for a rhetoric that oversimplifies the reality and immerses itself in “applause-rendering platitudes”³. Lim points to the causal relationship between politics and the progressing corruption of language in public debate as well as expressively states that “[...] much that is wrong in American politics today begins with the words that emanate from highest officeholders and principal spokesperson”⁴.

In order to mobilize and consolidate their social cachet politicians pander to audiences rather than engage in in-depth and reasoned public consultations. The rise of the aural culture and the mass media has charted a new vector in politics, in which salient decisions are hastened by dictates of crowd’s emotions and stand in sharp contrast to careful deliberation. Not to mention, that nowadays we even allow the popular culture, in particular Hollywood productions or TV series like *House of Cards*, to shape our perception of politics and politicians. We should not be surprised that the world of politics, just like any other business, tries to adjust to the needs or expectations of its clientele. The carnivalesque politics seeks the popular support, it tries to sell a product (being a politician or an ideal), hence its discourse surrenders to emotions rather than to circumspect deliberation. And that, in turn, creates a favorable milieu, especially in the context of the contemporary situation on the international arena, for the nascent radicalization of both worldviews and language of the public discourse.

3. Radicalization of public discourse as an aftermath of 9/11

Radicalization is not a new phenomenon in American culture, as its first manifestations emerged with the Civil Rights Movement of 1960s and 1970s. Moreover, it is not a solely American problem, as it is also gradually occupying more space in the

³ E.T. Lim, *The Anti-Intellectual Presidency: The Decline of Presidential Rhetoric from George Washington to George W. Bush*, Oxford University Press, 2008, p. 6.

⁴ Op. cit., p. 10.

European public debate⁵. Yet, I have the temerity to suggest that, in the context of the U.S., radicalization gained impetus in the aftermath of the 9/11 terrorist attacks and reached an unprecedented scale. The post-September 11 public discourse was colored by emotional and aggressive note that determined the following American domestic and foreign policies. Such a frenzied rhetoric was unleashed primarily by the Bush administration, still we need to remember that it was duplicated by mass media and even academic circles without giving it much thought⁶.

The trademark of George W. Bush's rhetoric of that period was a sensationalistic language and resonant imagery that instilled fear in American society and, subsequently, allowed Bush to galvanize popular support to deploy American troops first in Afghanistan, then in Iraq. Suffice it to say, that the American nation let itself be carried away by Bush's rhetoric of the "evil Other", religious crusades and the clash of civilizations. The emotive language of the Bush administration and the media reverberated powerfully in the society, allowing at the same time to nullify any voices of discontent with the official stance adopted by the U.S. government⁷.

The inflammatory language etched its way into the American culture, thus transforming the very social relations in the U.S. – consequences of which we witness at present moment. Jonathan J. Edwards writes about "relatively recent turning to the language of radicalization in political, legal, academic and media discourses"⁸. In fact, the references to radicalization as such became increasingly noticeable after 2004, when George W. Bush's rhetoric of evil used to explain the problem of global terrorism was replaced in the public debate by the rhetoric of radicalization⁹. The fact that the phenomenon of radicalization became a prominent feature of public debate is beside the point. What is really important is the qualitative change of the language of the public debate. Andrzej Lubowski, Polish economist living in the United States, wrote in his book *Alfabet Amerykański* that the one thing that definitely changed for worse in the U.S. ever since he settled there is the TV, and the quality of information served to the public by such channels like, for example Fox News.

Fox News is a channel commonly perceived as favoring the Republican Party, an image that is difficult to shed as Roger Ailes, former media consultant for Re-

⁵ J. Kirchick, *Among the Thugs – Donald Trump, white nationalists, and the politics of the crowd*, "National Review" 2016, vol. 68, no. 6, p. 33.

⁶ For further information on George W. Bush's rhetoric and the role of media in the build-up to the invasions of Afghanistan and Iraq see: D. Kellner, *Bushspeak and the Politics of Lying: Presidential Rhetoric in the War on Terror*, "Presidential Studies Quarterly" 2007, vol. 37, no. 4; D. Kellner *From 9/11 to Terror War: The Dangers of the Bush Legacy*, Rowman and Littlefield Publishers, Inc, New York 2003; J. Maggio, *The Presidential Rhetoric of Terror: The (Re)Creation of Reality Immediately after 9/11*, "Politics and Policy" 2007, vol. 35, no. 4.

⁷ A.G. Nikolaev and D.V. Porpora, *President Bush's Pre-War Rhetoric on Iraq: Paranoid Style in Action*, "Critical Inquiry in Language Studies" 2006, vol. 3, no. 4, p. 254.

⁸ J.J. Edwards, *Figuring Radicalization: Congressional Narratives of Homeland Security and American Muslim Communities*, "Communication and Critical/Cultural Studies" 2015, vol. 12, no. 1, p. 103.

⁹ Op. cit., p. 103.

publican presidents – Nixon, Reagan and Bush Senior, spearheaded the channel for 20 years (until 2016). Even though the channel adopted the slogan “Fair and Balanced” it is believed to be biased and tendentious. Fox News operates with simple truth in mind – what truly matters is how the news is packaged, not its conformity with truth or facts. The channel is also known for its strong and plain language of moral absolutism that assumes to give voice to angry Americans¹⁰. To do the justice to Fox News, one must remind that tendentiousness is not solely problem of media with republican inclination, for such media outlets as CNN, CBS or NBC show marked liberal bias.

The interrelatedness of media and politics remains beyond doubt. Hence, we should not be surprised that the harsh language of politics was so quickly seized and replicated by the media after 9/11. George W. Bush, Newt Gingrich, Bill O’Reilly are just a few examples of public figures that excelled at radical views and locutions that have heralded a wind of change. Once unacceptable displays of overheated rhetoric that violates standards of respectful and befitting public debate have plagued the mainstream media. It is not an exaggeration to suggest that such relaxation of media standards has affected other domains of social life.

4. Donald Trump’s rhetoric as an example of political radicalization

The iconic example of linguistic radicalization as a broader cultural trend is the controversial figure of Donald Trump, the Republican candidate for president in the 2016 presidential elections in the United States who, much to surprise of many commentators and despite opinion polls, won the presidential race. He seems to be a Carnival-like and radical politician at once, although perhaps the word politician is not his most accurate description. Trump is businessman and celebrity with no political experience. The celebrity factor is here of utmost importance, as polls conducted when Trump decided to run for the Republican presidential nomination revealed that only 6% of Americans were unaware who Donald Trump was¹¹. Perhaps Trump has discovered his new vocation because, much to the surprise of the entire world, he kick-started his political career achieving impressively good results. Much of his success is owed to his winning tactics of linguistic seduction, hence it is my intention to probe into Donald Trump’s political rhetoric.

Interestingly, Donald Trump very strongly distances himself from politicians. At one of his rallies Trump addressed the public: “Well, you need somebody, because politicians are all talk, no action. Nothing’s gonna get done. They will not bring us – believe

¹⁰ A. Lubowski, *Alfabet Amerykański*, Agora S.A., Warszawa 2015, pp. 121–125.

¹¹ J. Gatehouse, *Crazy like a fox*, “Maclean’s” 2016, vol. 129, no. 4, p. 28.

me – to the promised land. They will not”¹². Trump always refers to politicians as *they* and points to their passiveness as opposed to him, Donald Trump, the man of action, thus implying that he is able to translate his success in business into the success of leading America. Such a short pronouncement has also other underlying components that tell us a lot about Trump’s rhetorical craftiness. His sentences are short, replete with repetitions, fast-paced and retain colloquial style of speaking, which makes them more accessible to average audience and exerts a desired impression of Trump being an “ordinary Joe”. Nevertheless, such simplicity is only superficial because his language is pronouncedly myth-evoking and myths are deeply ingrained in American political culture. The narrative of America’s Exceptionalism, according to which Americans are a chosen nation destined for greatness became a core element of the U.S. scripted identity¹³. By referring to the promised land Trump calls upon a powerful political myth that allows him to prey on people’s patriotic feelings and stimulates the popular imagination. The devil is in the detail, which means that even apparently minor rhetorical stratagems prove to affect the public in an almost indiscernible way.

Trump has proven that he has no aspiration whatsoever for higher rhetoric. Trump has scandalized both American and global public opinion, by means of extravagant behavior, harsh language and polemical, if not unhinged, ideas. The major tenets of his campaign were promises to deport illegal immigrants from the U.S., to build the wall on the Mexican border, to prohibit Muslims from entering the country, even to sanction torture as an interrogation method of the terrorism-suspects, which would mount to being an open violation of Human Rights and the Geneva Convention. His electoral campaign revolved around persuasive strategies and entertainment, leaving far behind the political deliberation and intellectual rigor that should be pivotal pieces of any presidential candidate’s agenda¹⁴.

Trump’s postulates divided the very Republican party, whose elites launched a campaign #NeverTrump. This campaign turned to be a fiasco, as Trump’s ratings continued to rise and his rallies continued to draw huge crowds. Trump proved to be peerless when it comes to reading the social moods of Americans, disillusioned by the Obama presidency and fearing the ongoing economic, cultural or demographic changes in the United States¹⁵. Trump’s narcissism, arrogance, xenophobia, bigotry, populist slogans (“to make America great again”), racist jokes, disrespect for social and political conventions – everything that could be a nail in a coffin for any other presidential candidate, astonishingly worked in favor of Donald Trump. Even though his conduct and pronouncements earned him a label of demagogue or even fascist, he has enjoyed a groundswell of support.

¹² Donald Trump Transcript: ‘Our Country Needs a Truly Great Leader,’ <<http://blogs.wsj.com/washwire/2015/06/16/donald-trump-transcript-our-country-needs-a-truly-great-leader/>> [11-07-2016].

¹³ J. Esch, *Legitimizing the ‘War on Terror’: Political Myth in Official-Level Rhetoric*, “Political Psychology” 2010, vol. 31, no. 3, pp. 357–366.

¹⁴ B. Beutler, *Trump the Disrupter*, “New Republic” 2016, vol. 247, no. 5, p. 41.

¹⁵ J. Heer, *Republic of Fear*, “New Republic” 2016, vol. 247, no. 5, p. 43.

Trump sees himself as an anti-establishment radical who is apparently the only one with a courage to speak unvarnished truth about the condition, if not predicament, of today's America. The recurring themes in his rhetoric are not something new, in fact these are already battle-tested rhetorical strategies used by, e.g. George W. Bush. These gentlemen share their aggressive and sensationalistic language, pandering to anxieties of the American society, Islamophobia, anti-immigrant sentiment or a cowboy-like bravado. Trump's rhetoric is also rife with exhortations to traditional American values or abuse of the Manifest Destiny narrative, manipulation of people's emotions or, finally, binary divisions into them versus us, losers versus winners.

Trump preys on American nationalistic pride and promises "we will make America great again"¹⁶. By means of such enunciations as "[o]ur country is in serious trouble. We don't have victories anymore. We used to have victories, but we don't have them"¹⁷ Trump takes advantage of people feeling that America has lost its position in the international arena. Trump promises: "I will be America's greatest defender and most loyal champion. We will not apologize for becoming successful again, but will instead embrace the unique heritage that makes us who we are. The world is most peaceful, and most prosperous, when America is strongest"¹⁸. Yet again he abuses the deep-seated political myths of American grandeur and also reintroduces the rhetoric of victory, according to which winner takes it all.

Trump asks "When do we beat Mexico at the border? They're laughing at us, at our stupidity. And now they are beating us economically. They are not our friend, believe me. But they're killing us economically. The U.S. has become a dumping ground for everybody else's problems"¹⁹. Such pungent remarks appeal to people's fears and stir up deep-rooted prejudices present in the American society. Trump convinces people that the U.S. is surrounded by enemies, and as we all know – nothing unites people so well like a common enemy. The rhetorical stratagems of Trump are age-old, yet they are tailored to present-day purposes, proving to be extremely effective. Like a best salesman, Trump knows how to seduce people and bend them to his will. His rhetoric sells feelings not ideas or facts, that is why his language is so emotive, plain and simple, honest and harsh at the same time.

Even though Trump purloined trusted and proven linguistic templates, what in fact allowed him to gather his political capital, is his unrivalled ability to exploit the anger of American White people – anger that has proven many times over the years to be the political weapon of limitless potential. Trump turned anxieties and insecurities of American Whites for political advantage. He started to vent their bitterness,

¹⁶ Source: *Donald Trump Transcript: 'Our Country Needs a Truly Great Leader,'* <<http://blogs.wsj.com/washwire/2015/06/16/donald-trump-transcript-our-country-needs-a-truly-great-leader/>> [11-07-2016].

¹⁷ Op. cit.

¹⁸ Source: Donald J. Trump Foreign Policy Speech, <<https://www.donaldjtrump.com/press-releases/donald-j.-trump-foreign-policy-speech>> [11-07-2016].

¹⁹ Source: Donald Trump Transcript: 'Our Country Needs a Truly Great Leader,'...

thus becoming the champion of common folk and a bellwether of the (re)awakening culture of the new anger in America. He communicates solidarity with White Americans that feel that the emancipation of various minorities undermined their social position, economic capital or political influence²⁰. Trump plays with the notion of White Americans' victim-status and advances white racial grievance to a point unknown in post-Civil Right's America. In the eyes of many, Trump became a representative of the Identitarian movement (another name for white supremacists), which emerged as a reaction towards multiculturalism and political correctness that overpowered the public debate in the U.S.²¹

The culture of the new anger is an indicator of broader cultural transformations undergoing in the U.S. Americans more frequently are exposed to the manifestations of anger, whether in the cinema, sports or business. In fact, we can witness a shift of perception of anger that, being inherently human emotion and also materialization of one's individualism (so revered in American culture), gained wider social acceptance. In the contemporary America, anger and rage became virtues rather than flaws. The public displays of such genuine emotional states ceased to astonish the traditionally conservative and restrained American society.

The undercurrent of discontent among Americans is also related with the need to readdress the issue of political correctness that is believed to only escalate the societal tensions, as it provides a toolkit to mask still unresolved social problems in the U.S. Trump is known for breaking with norms of public debate or with deep-seated cultural taboos. He vociferously states: "I refuse to be politically correct!"²². Trump's countless rants and politically incorrect remarks have only helped him to consolidate bigger support, as he has managed to project in the world an image of himself as the one with gumption to voice unpopular truths, such as the one that the members of Black communities have greater chances for success on the job market than the White Americans. It is not in the purview of my paper to comment on the veracity of such statements, but to illustrate simple fact that Trump reintroduced to the American public sphere the long-simmering racial or religious grudges that have been suppressed for decades²³. Many Americans believe that the political correctness has been pushed to extremes and started to border with one's right to freedom of speech. Trump's popularity only suggests that at least some part of the American society appreciates that in the big world of politics there is someone unafraid of consequences or social stigmatization that the mainstream political correctness might cause. The American society seems to have grown tired of mild, in-offensive language, curtailing their ability to express themselves freely²⁴.

²⁰ J. Heer, *An Oligarch in Populist's Clothing*, "New Republic" 2015, vol. 246, no. 12, p. 12.

²¹ J. Kirchick, *Among the Thugs – Donald Trump, white nationalists...*, pp. 30–32.

²² Source: *Donald J. Trump addresses Terrorism, Immigration and National Security*, <<https://www.donaldjtrump.com/press-releases/donald-j.-trump-addresses-terrorism-immigration-and-national-security>> [11-07-2016].

²³ J. Heer, *Republic of Fear...*, p. 45.

²⁴ J.J. Weinman, *PC-a-plenty*, "Maclean's" 2016, vol. 128, no. 5152, p. 81.

Yet another facet of the progressing radicalization in American public debate is Trump's penchant to speak in most truculent and even offensive fashion, that is a major indicator of people's hidden mindset. Trump speaks openly "We have to be mean now"²⁵. His rhetoric runs with verbal aggression, which frequently transforms into a hate speech. Trump launches unashamed attacks on his political opponents, but also entire groups, such as Hispanics, Muslims or women. Still, such an aggressive note that colored Trump's language did not estrange him from the public, on the contrary it became one of the key components of his success.

Media observers notice that many of Trump's insults are formulated as jokes, which is a strategy to mitigate the built-in provocation. Nevertheless, laughter and merriment evoked by such jokes pave a path for an unspoken approval of humiliation or debasing of those he decides to mock and ridicule²⁶. The most disturbing aspect of Trump's hate speech is the fact that it already has tangible effects on his supporters. Every now and then throughout his campaign media covered the incidents of physical violence between his followers and opponents that had taken place on Trump's rallies²⁷. Trump made a habit of public condemnation of any acts of violence, for the sake of upholding appearances, yet simultaneously he compliments his partisans for their "love of country" as if one could prove his or her patriotism only by engaging in violent actions²⁸. Still, even if his demeanor collides with his words a high-impact message is tacitly conveyed to the outside world, namely that violence is acceptable and serviceable.

American culture heavily relies on obtrusive manifestations of strength, as much physical as verbal, and Trump seems to solely make use of the quintessential American values, tropes and myths. Speaking of Donald Trump Michael Scherer wrote: "[t]oughness was his brand [...] transgression his method"²⁹. Trump concocted for himself an image resembling a macho cowboy – figure so celebrated and mythologized in American culture. He presents himself as an intransigent man of resolve that favors action and blunt talk. Even if the image of cowboy hijacked so frequently by politicians has lost its original meaning and reputation in recent years, becoming almost a political epithet, it still evokes respect and acclamation among average Americans³⁰.

Donald Trump's formula for success is simple and winning: plain language, free-form speeches that imitate common parlance, extravagant behavior, electrifying performance, reading the moods of people, preference for simplicity but not when it comes to persuasive strategies, all these things summed up allow him to mesmerize crowds and muster partisans.

²⁵ M. Scherer, *Donald Trump*, "Time" 2015, vol. 186, no. 2526, p. 110.

²⁶ P.J. Williams, *Cruelty, Irony, and Evasion*, "The Nation" 2016, vol. 302, no. 23, p. 10.

²⁷ L. Lalami, *Donald Trump's Hate-In*, "The Nation" 2016, vol. 302, no. 10, pp. 10–11.

²⁸ J. Heer, *Republic of Fear...*, p. 44.

²⁹ M. Scherer, *Donald Trump...*, p. 106.

³⁰ E. Kelton, *True Grit*, "Texas Monthly" 2008, vol. 36, no. 7, p. 104.

5. Conclusions

Trump is believed to have inaugurated the era of a new style in politics. Still, such an assumption might be countered by the simple fact that he perpetuates already existing rhetorical contrivances of political discourse. Elvin T. Lim wrote about the role of platitudes and punch lines in rendering applause of the public or about the assertive language that serves to communicate to audience the confidence and audacity of the speaker. Anti-intellectual politicians, and Donald Trump doubtlessly is one, oftentimes resort to the so-called linguistic mimicry and intend to imitate the vernacular of common people, thus implying that they are “of the people and therefore for the people”³¹. Dangers pending from such a rhetoric are related to the fact that pathos ousted logos in political discourse – emotions took place of reason³². If we value so much the character and intellect of our representatives we should never overlook the language they employ, for it can only create a permissive climate for abuse that might render us to manipulation. The progressing radicalization of the language of the public debate is just one aspect of changing political theater that might involve risk of running amok and engendering democratic societies.

The moral poisoning of the American public sphere started long before Trump shook the tectonic plates of the American politics. The aggrieved mood of the America, started by the panic and anger caused by the 9/11, incurred grave social cost that manifested themselves in the abrupt increase of hate crimes in the United States. In particular, the Muslim minority became a collateral damage of the escalated emotions of the grief-stricken Americans. Donald Trump seems to share similar warlike spirit that has already torn apart the American society. Trump so masterfully playing with fear and emotions of people proves that America faces a moral crisis that might corrode its very identity and that might run counter the multicultural and multiethnic heritage and self-image of the U.S. As Jeet Heer of *New Republic* wrote in his symptomatic article titled “Republic of Fear”: “Donald Trump has already transformed American culture. Even if he loses the election, Trumpism is here to stay”³³. Trump’s radical rhetoric fell on a favorable ground of frustrated America and produced expected effects, which might suggest that his sudden political rise will eventually encourage others to follow in his footsteps and use similar language to muster popular support. Yet we should bear in mind that narratives that invite strong emotions sooner or later lead to violent actions that might spiral out of control and entail far-reaching and disastrous consequences.

References:

- Beutler B., *Trump the Disrupter*, “New Republic” 2016, vol. 247, no. 5.
Eco U., *Rakiem – Gorąca wojna i populizm mediów*. Trans. Joanna Ugniewska, Krzysztof Żaboklicki, Anna Wasilewska. Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2007.

³¹ E.T. Lim, *The Anti-Intellectual Presidency...*, p. 68.

³² Op. cit., pp. 63–70.

³³ Jeet Heer, *Republic of Fear...*, p. 43.

- Edwards J., J., *Figuring Radicalization: Congressional Narratives of Homeland Security and American Muslim Communities*, "Communication and Critical/Cultural Studies" 2015, vol. 12, no. 1.
- Esch J., *Legitimizing the "War on Terror": Political Myth in Official-Level Rhetoric*, "Political Psychology" 2010, vol. 31, no. 3.
- Gatehouse J., *Crazy like a fox*, "Maclean's" 2016, vol. 129, no. 4.
- Heer J., *An Oligarch in Populist's Clothing*, "New Republic" 2015, vol. 246, no. 12.
- Heer J., *Republic of Fear*, "New Republic" 2016, vol. 247, no. 5.
- Kellner D., *Bushspeak and the Politics of Lying: Presidential Rhetoric in the 'War on Terror'*, "Presidential Studies Quarterly" 2007, vol. 37, no. 4.
- Kellner D., *From 9/11 to Terror War: The Dangers of the Bush Legacy*, Rowman and Littlefield Publishers, Inc, New York 2003.
- Kelton E., *True Grit*, "Texas Monthly" 2008, vol. 36, no. 7.
- Kirchick J., *Among the Thugs – Donald Trump, white nationalists, and the politics of the crowd*, "National Review" 2016, vol. 68, no. 6.
- Lalami L., *Donald Trump's Hate-In*, "The Nation" 2016, vol. 302, no. 10.
- Lim E., T., *The Anti-Intellectual Presidency: The Decline of Presidential Rhetoric from George Washington to George W. Bush*, Oxford University Press, 2008.
- Lubowski A., *Alfabet Amerykański*, Agora S.A., Warszawa 2015.
- Maggio J., *The Presidential Rhetoric of Terror: The (Re)Creation of Reality Immediately after 9/11*, "Politics and Policy" 2007, vol. 35, no. 4.
- Nikolaev A., G., and Porpora, Douglas V., *President Bush's Pre-War Rhetoric on Iraq: Paranoid Style in Action*, 'Critical Inquiry in Language Studies', 2006, vol. 3, no. 4.
- Scherer M., *Donald Trump*, "Time" 2015, vol. 186, no. 2526.
- Weinman J.J., *PC-a-plenty*, "Maclean's" 2016, vol. 128, no. 5152.
- Williams P.J., *Cruelty, Irony, and Evasion*, "The Nation" 2016, vol. 302, no. 23.

Internet Sources:

- Cohen J., *America's culture of entertainment*, <http://www.marketwatch.com/story/americans-value-entertainment-studies-show> [11-07-2016].
- Donald J., Trump addresses Terrorism, Immigration and National Security, <<https://www.donaldjtrump.com/press-releases/donald-j.-trump-addresses-terrorism-immigration-and-national-security>> [11-07-2016].
- Donald J., Trump Foreign Policy Speech, <<https://www.donaldjtrump.com/press-releases/donald-j.-trump-foreign-policy-speech>> [11-07-2016].
- Donald Trump Transcript: 'Our Country Needs a Truly Great Leader,' <<http://blogs.wsj.com/washwire/2015/06/16/donald-trump-transcript-our-country-needs-a-truly-great-leader/>> [11-07-2016].

GLOTTODYDAKTYKA

Joanna SZCZEK
Marcelina KAŁASZNIK
(Uniwersytet Wrocławski)

EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO (ESOKJ) W KSZTAŁCENIU FILOLOGICZNYM – DIAGNOZA I PERSPEKTYWY

Abstract

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) on the university level – diagnosis and perspectives

This study aims to present the possibility of applying the provisions of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) on the university level. Academic training is seen here as the last stage of learning, which should create a coherent whole with language education on other levels. Assumptions of language education on all language stages allow to assume that candidates wishing to study philology have appropriate language skills. In our article we try to show level of candidates to study philology from two perspectives – namely from the perspective of their own estimates and on the basis of tests that verify the level of knowledge of the German language carried out in the first week of studying on the field of study German philology. In order to be able to make such a verification, a survey has been conducted among the students of German philology at the University of Wrocław on widely understood knowledge of foreign languages – divided into first and second. The results of this survey have been presented and discussed in the article, and later confronted with the results of the levelling tests and other facts arising from the real achievements of students.

Keywords: CEFR, German philology, leveling tests, achievements of students of German philology.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (= ESOKJ) opracowany na zlecenie Rady Europy¹ formułuje istotne zalecenia dotyczące nauki i użycia języka obcego oraz kompetencji językowych w zakresie poszczególnych sprawności. Wyróż-

¹ Por. I. Janowska, *Perspektywa zadania w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretyna, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 35.

nienie sześciu poziomów znajomości języka obcego oraz przejrzyste zdefiniowanie umiejętności językowych na danym poziomie sprawia, że ESOKJ stanowi podstawowe narzędzie służące do realnego pomiaru poziomu kompetencji językowej dla każdego uczącego się języków obcych, pewną bazę dla porównywalności umiejętności językowych oraz transparentny system ewaluacji kompetencji językowych na każdym poziomie edukacyjnym oraz na poziomie akademickim.

Impulsem do stworzenia ESOKJ była – z jednej strony – intensyfikacja nauczania i uczenia się języków obcych, która prowadzi do zachowania kulturowej różnorodności. Z drugiej jednak strony potrzeba ta wynikała z faktu, że w Europie panują różne, często konkurujące ze sobą, standardy oceniania umiejętności językowych, które w wielu przypadkach utrudniają lub wręcz uniemożliwiają porównywanie poziomów znajomości języka obcego². Biorąc pod uwagę cele Rady Europy, ESOKJ został pomyślany jako instrument zapewniający i wspierający kooperację między instytucjami kształcenia językowego w różnych krajach³.

Ze względu na liczne zalety ESOKJ jego zastosowanie okazuje się oczywiście szczególnie ważne w kontekście porównywalności umiejętności językowych na poziomie międzynarodowym. Transparentność i użyteczność ESOKJ to główne powody stosowania skali także w systemach oświaty poszczególnych państw europejskich i nie tylko.

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie wyników zastosowania ESOKJ na poziomie akademickim na kierunku filologia germańska w Polsce. Nasz artykuł poświęcony jest ostatniemu etapowi kształcenia, który powinien być spójny i tworzyć logiczne kontinuum z systemem edukacji, ponieważ według Podstawy Programowej „za podstawowy cel kształcenia językowego przyjęto zdobycie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, w mowie i w piśmie. Zrealizowanie tego celu wymaga całościowego spojrzenia na kształcenie językowe na wszystkich etapach edukacji oraz przyjęcia wspierających ucznia rozwiązań organizacyjnych”⁴ (MEN, *Podstawa programowa*, tom 3 – *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 14).

W wielu przypadkach okazuje się jednak, że problemy z osiągnięciem tego celu ujawniają się na poszczególnych etapach nauki. Nauczyciele, przede wszystkim szkół ponadgimnazjalnych oraz wykładowcy uczelni wyższych, często stwierdzają, że znaczna część uczniów/studentów wykazuje braki w zakresie umiejętności językowych, które uniemożliwiają płynne kontynuowanie nauki na dalszym etapie⁵.

W naszym opracowaniu przedstawimy wyniki ankiety przeprowadzonej w 2015 roku wśród studentów filologii germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Ankieta zawierała pytania dotyczące znajomości języków obcych. Wyniki ankiety konfrontu-

² Por. R. Kucharczyk, *Normy europejskie w polskiej edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 64.

³ Por. ibidem.

⁴ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa*, tom 3 – *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 7.

⁵ Por. ibidem, s. 7.

jemy z rezultatami testów poziomujących przeprowadzanych na początku pierwszego semestru studiów na kierunku filologia germańska w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. W świetle w ten sposób zgromadzonych informacji postaramy się wyciągnąć wnioski, na ile realne umiejętności językowe, oszacowane samodzielnie przez studentów oraz te uzyskane na podstawie testów, odzwierciedlają założenia programowe kształcenia w zakresie języków obcych. Na tej podstawie, biorąc również pod uwagę obecne kierunki rozwoju studiów filologicznych – germanistycznych, postaramy się przedstawić prognozę dotyczącą kompetencji językowej na studiach filologicznych germanistycznych oraz omówić działania, których celem jest systematyczny wzrost kompetencji językowej studiujących.

1. Kształcenie językowe w polskim systemie oświaty

W tomie trzecim *Podstawa programowa*, poświęconym nauce języków obcych w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, przewidziano i opisano kilka wariantów nauki języków obcych. Kształcenie językowe w polskim systemie oświaty przedstawia się w następujący sposób: „Założenia dotyczące kształcenia językowego na poziomie przedakademickim przewidują początek nauki pierwszego języka obcego w szkole podstawowej, który ma zapewnioną kontynuację w gimnazjum (wariant III.1), a potem w szkole ponadgimnazjalnej (wariant IV.1). Wariant IV.1 występuje w dwóch wersjach: podstawowej i rozszerzonej. Uczeń, który kontynuuje naukę języka obcego przez 12 lat, czyli od początku szkoły podstawowej, powinien przygotować się do zdania matury na poziomie rozszerzonym⁶. W szkole ponadgimnazjalnej język obcy może być też kontynuowany w klasach dwujęzycznych – wtedy uczniowie realizują wariant IV.2. Na tym etapie edukacyjnym istnieje też możliwość rozpoczynania nauki nowego języka obcego od początku. Na taką sytuację przewidziano wariant IV.0⁷ – zob. schemat nr 1.

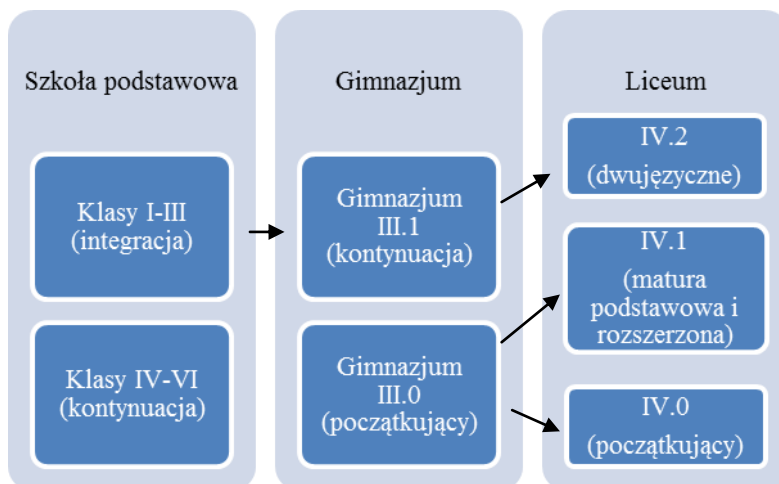
Poszczególnym etapom edukacyjnym przyporządkowane są określone ilości godzin, przeznaczone na naukę języków obcych, co przedstawia schemat nr 2.

Z zestawienia wynika, że na każdym etapie edukacyjnym uczniowie mają do dyspozycji ponad 400 godzin, przy czym w szkole podstawowej liczba ta przypada na jeden język, podczas gdy w gimnazjum oraz szkołach ponadgimnazjalnych jest dowolnie dzielona na dwa języki. Przy takim rozplanowaniu godzin można przyjąć, że po zakończeniu nauki języka obcego w szkole podstawowej (420 h) uczniowie powinni dysponować kompetencją językową na poziomie co najmniej A2 lub B1⁸, nawet przy bardzo ostrożnych założeniach i szacunkach.

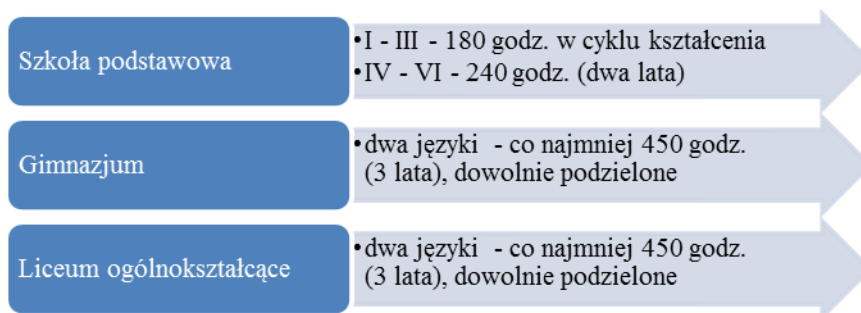
⁶ Matura na poziomie rozszerzonym odpowiada poziomowi B1.1 wg ESOKJ.

⁷ Por. *ibidem*, s. 64.

⁸ ESOKJ nie precyzuje liczby godzin nauki języka niezbędnych do osiągnięcia poszczególnych poziomów biegłości językowej. Dane te mają bowiem w dużej mierze charakter indywidualny oraz za-



Schemat nr 1. Nauka języków obcych na poszczególnych etapach edukacyjnych



Schemat nr 2. Ilość godzin nauki języka obcego na poszczególnych etapach edukacji

Umiejętności językowe uczniów sprawdzane są nie tylko na bieżąco na lekcjach języka obcego, ale także testowane podczas najważniejszych egzaminów kończących dany etap edukacji: na sprawdzianie szóstoklasisty⁹, egzaminie gimnazjalnym oraz egzaminie dojrzałości. Języki obce zostały włączone do sprawdzianu szóstoklasisty w 2015 r. jako trzecia część sprawdzianu. Sprawdzian szóstoklasisty jest na jednym poziomie dla wszystkich uczniów, co różni go od egzaminu gimnazjalnego oraz ma-

leżą od języka obcego, którego dana osoba się uczy, od stopnia pokrewieństwa języka obcego z językiem ojczystym, od znajomości innych języków obcych oraz wielu innych czynników. Jednak szkoły, szkoły językowe, instytucje zajmujące się dydaktyką języków obcych przy szkołach wyższych formułują pewne założenia na temat ilości godzin potrzebnych do opanowania języka na danym poziomie. Przykładowo na stronie SJO Politechniki Śląskiej można znaleźć następujące orientacyjne dane dotyczące ilości godzin: A1: 80–120, A2: 180–200, B1: 350–400, B2: 500–600, C1: 700–800, C2: 1000–1200, źródło: <https://www.polsl.pl/Jednostki/RJM1/Strony/Poziomy%20bieg%C5%82o%C5%9Bci%20j%C4%99zykowej.aspx>, [stan z 5.06.2016].

⁹ W 2016 r. został przeprowadzony ostatni raz.

turalnego, przy których uczniowie dokonują indywidualnego wyboru między poziomem podstawowym i rozszerzonym. Poniższe zestawienie pokazuje schematycznie, na jakich poziomach wg ESOKJ przewidziane są egzaminy kończące dane etapy edukacji:

Tabela nr 1. Poziomy znajomości języka obcego sprawdzane podczas egzaminu szóstoklasisty, egzaminu gimnazjalnego i maturalnego

Egzamin szóstoklasisty	Egzamin gimnazjalny na poziomie		Egzamin maturalny na poziomie	
	podstawowym	rozszerzonym	podstawowym	rozszerzonym
A1	A1/A2	A2	B1	B1.1

2. Status języka niemieckiego w nauczaniu języków obcych w Polsce

Aktualne tendencje dotyczące polityki językowej, również w Polsce, wpisują się w tzw. politykę wielojęzyczności, która zakłada naukę więcej niż jednego języka obcego. Pytanie, które należy sobie w tym kontekście postawić, brzmi: który język jest wybierany jako ten drugi? Nie ulega bowiem wątpliwości, że pierwszym językiem obcym jest język angielski. Jest to w pełni zgodne z oczekiwaniami uczących się i ich opiekunów, ale również decydentów w kwestii polityki wielojęzyczności. Taką tendencję potwierdzają również dane liczbowe, według których język angielski z wynikiem ponad 33% znajduje się na pierwszym miejscu wśród języków obcych, którymi posługują się obywatele krajów Unii Europejskiej¹⁰. Miejsce drugie zajmuje język niemiecki, którym posługuje się ponad 11% mieszkańców 27 krajów Unii Europejskiej¹¹. Mimo tego, że język niemiecki znajduje się na drugim miejscu w rankingu najpopularniejszych języków obcych w Europie, różnica pomiędzy ilością osób posługujących się językiem angielskim i językiem niemieckim jako obcym jest znaczna i wynosi prawie 20%. W kontekście postrzegania języka angielskiego jako *lingua franca*, a w konsekwencji wyboru języka angielskiego jako pierwszego języka obcego, pojawia się pytanie, w jakim stopniu uczący się opanowują język angielski i jak oceniają swoje umiejętności językowe w zakresie pierwszego języka obcego. Okazuje się bowiem, że ponad 70% obywateli Polski przyznaje, że nie posiada żadnych umiejętności w zakresie języka angielskiego¹². Tylko ponad 20% ankietowanych w Polsce zadeklarowało znajomość języka angielskiego jako języka obcego¹³.

¹⁰ Por. J. Gerhards, *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*, VS Verlag, Wiesbaden 2010, s. 157.

¹¹ Por. ibidem.

¹² Por. ibidem, s. 158.

¹³ Por. ibidem.

Biorąc pod uwagę status języka angielskiego jako „obowiązkowego” języka obcego, deklarowana niska znajomość tego języka obcego wśród ankietowanych w Polsce może zaskakiwać. Skoro zatem najwięcej czasu i uwagi poświęca się pierwszemu językowi obcemu, a efekty, jak pokazują przytoczone dane liczbowe, nie są zadowalające, można podejrzewać, że znajomość języka niemieckiego, który najczęściej jest drugim wyborem, w podobnym badaniu przedstawiałaby się znacznie gorzej.

3. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w kształceniu filologicznym – próba diagnozy

Jaki jest poziom kompetencji językowej kandydatów na studia filologiczne germanistyczne? Czy w ciągu trzech lat studiów pierwszego stopnia możliwe jest osiągnięcie wymaganego¹⁴ poziomu biegłości językowej? Czy zwiększanie w programie studiów ilości godzin poświęconych tzw. praktycznej nauce języka obcego automatycznie przekłada się na poziom kompetencji językowej studentów i absolwentów kierunków filologicznych? Te pytania i inne kwestie związane z profilem kształcenia językowego na studiach filologicznych są przedmiotem naszych rozważań.

Impulsem do powstania niniejszego tekstu jest obecna sytuacja, w jakiej znalazły się kierunki neofilologiczne, w tym przede wszystkim filologie germańskie w Polsce. Sytuacja ta wynika z aktualnej polityki językowej, której wynikiem jest stale zmniejszająca się kompetencja językowa kandydatów na studia oraz konieczność obniżania poziomu wymagań stawianych studentom kierunków filologicznych.

Tendencje te wymusiły w ostatnim czasie dostosowanie oferty – kierowanej do kandydatów na studia filologiczne – do prezentowanego przez nich poziomu, mianowicie powstanie programów kształcenia, w ramach których kandydatom oferowane jest kształcenie od poziomu zerowego.

3.1. Diagnoza poziomu kompetencji językowej na podstawie deklaracji studentów – badanie ankietowe i jego wyniki

Podstawę naszego opracowania stanowi ankieta przeprowadzona w czerwcu 2015 r. wśród studentów filologii germańskiej Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. W badaniu brali udział zarówno studenci studiów licencjackich, jak i magisterskich. Kluczową część ankiety tworzą pytania, które pozwalają odtworzyć indywidualne biografie językowe studentów, tzn. dostarczające informacji na temat doświadczeń z uczeniem się języków obcych w szkole, na kursach i w innych formach, oraz informują o użyciu języków obcych w różnych sytuacjach¹⁵.

W ankiecie wzięło udział 116 osób, które odpowiedziały na pytania z następujących zakresów:

¹⁴ Według zapisów ustawowych powinien to być poziom C1.

¹⁵ Źródło: <http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2056&ID=3289&Menu=14&Item=7.3.6.1>, dostęp: [stan z 14.10.2015].

1. informacje o płci, wieku, języku i kraju ojczystym;
2. informacje o pochodzeniu rodziców i o ewentualnym dorastaniu w środowisku wielojęzycznym;
3. informacje dotyczące umiejętności językowych, w tym pytania o poziom znajomości języków obcych oraz posiadanie certyfikatów językowych;
4. informacje o biografiach językowych, w tym informacje odnoszące się do pierwszego języka obcego, tj. języki obce w dzieciństwie oraz wieku szkolnym, rozpoczęcie nauki języków obcych – wiek, okoliczności, czas trwania nauki, strategie i metody uczenia się, osiągnięty poziom znajomości pierwszego języka obcego według własnych szacunków lub potwierdzony certyfikatem językowym, rola kwestii kulturoznawczych w procesie nauki języka;
5. informacje dotyczące drugiego języka obcego¹⁶.

W ankiecie wzięło udział 111 kobiet oraz 5 mężczyzn w wieku od 19 do 43 lat. Większość ankietowanych to osoby, których językiem ojczystym jest język polski (112). Dwie osoby podały język niemiecki jako język ojczysty. Każdorazowo jedna osoba zadeklarowała jako swój język ojczysty język ukraiński, rosyjski oraz czeski. Według zgromadzonych danych rodzice większości studentów filologii germańskiej są pochodzenia polskiego (108). W pozostałych przypadkach rodzice ankietowanych studentów są pochodzenia polsko-niemieckiego (4), ukraińskiego (1), kazachskiego (1), polsko-słowackiego (1) i niemieckiego (1). W związku z tym nie dziwi fakt, że większość studentów na pytanie, czy dorastali w środowisku wielojęzycznym, odpowiedziała „nie” (102).

W tabeli nr 2 zestawione zostały odpowiedzi na pytanie, jakie języki obce znają ankietowani studenci:

Tabela nr 2. Znajomość języków obcych wśród ankietowanych

Języki obce	Liczba odpowiedzi
j. angielski, j. niemiecki	75
j. angielski, j. niemiecki, j. hiszpański	10
j. angielski, j. niemiecki, j. rosyjski	7
j. angielski, j. niemiecki, j. duński	2
j. angielski, j. niemiecki, j. włoski	2
j. angielski, j. niemiecki, j. hiszpański, j. rosyjski	2
j. angielski, j. niemiecki, j. francuski, j. włoski	2
j. angielski, j. niemiecki, j. turecki	1
j. angielski, j. niemiecki, j. czeski	1
j. angielski, j. niemiecki, j. szwedzki	1
j. angielski, j. niemiecki, j. łacina	1

¹⁶ W niniejszym opracowaniu nie omawiamy odpowiedzi na wszystkie zadane w ankiecie pytania.

Tabela nr 2. Znajomość języków obcych wśród ankietowanych (cd.)

Języki obce	Liczba odpowiedzi
j. angielski, j. niemiecki, j. francuski, j. hiszpański	1
j. angielski, j. niemiecki, j. rosyjski, j. ukraiński	1
j. angielski, j. niemiecki, j. hiszpański, j. włoski	1
j. angielski, j. niemiecki, j. włoski, j. duński	1
j. angielski, j. niemiecki, j. hiszpański, j. szwedzki	1
j. angielski, j. niemiecki, j. rosyjski, j. japoński	1
j. niemiecki	4
j. niemiecki, j. hiszpański	1
j. angielski	1

Na podstawie danych zestawionych w tabeli, można stwierdzić, że większość ankietowanych (110) deklaruje znajomość języka angielskiego i niemieckiego, przy czym 75 osób zna wyłącznie te dwa języki obce, natomiast 35 osób zna oprócz języka angielskiego i niemieckiego jeszcze jeden (25) lub dwa inne języki obce (10). Jako najczęstszy trzeci język obcy, którym posługują się studenci, podawany jest język hiszpański (14). Stosunkowo często w odpowiedziach studentów pojawia się także język rosyjski (9). Nieznaczna część ankietowanych deklaruje znajomość tylko jednego języka obcego: język niemiecki – 4 osoby, język angielski – 1 osoba.

W kolejnym etapie studenci byli pytani o poziom znajomości języków obcych¹⁷. Wyniki są przedstawione w tabeli nr 3.

Tabela nr 3. Poziom znajomości języków obcych wśród ankietowanych

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
j. angielski	2	10	24	58	10	1
j. niemiecki	1	4	7	32	49	11
j. hiszpański	4	9	1	—	—	—
j. rosyjski	4	2	—	—	—	—
j. francuski	2	3	—	—	—	—
j. duński	1	2	—	—	—	—
j. włoski	2	2	—	—	—	—
j. niderlandzki	—	—	1	—	—	—
j. turecki	—	—	1	—	—	—
j. czeski	—	—	—	—	—	1
j. szwedzki	2	—	—	—	—	—
j. japoński	—	—	1	—	—	—

¹⁷ Przy tym pytaniu w ankiecie był umieszczony link do strony zawierającej opis poszczególnych poziomów zaawansowania wg ESOKJ.

Dane liczbowe dotyczące opanowania języków obcych na konkretnym poziomie zaawansowania wskazują, że język angielski i niemiecki są językami wiodącymi, którymi studenci posługują się na poziomie średniozaawansowanym lub zaawansowanym. Jeżeli chodzi o język angielski, większość ankietowanych (58) posługuje się nim na poziomie B2. Znaczna część studentów (24) zna język angielski na poziomie B1. Część osób (każdorazowo 10) legitymuje się natomiast znajomością angielskiego na poziomie A2 lub C1. Jeżeli chodzi o język niemiecki, większość badanych (49) posługuje się tym językiem na poziomie C1, znaczna część na poziomie B2 (32). Na podstawie danych liczbowych dotyczących pozostałych języków obcych, można stwierdzić, że studenci posługują się innymi językami tylko na poziomie podstawowym. Dane odnośnie do poziomu należy jednak traktować w sposób ostrożny, ponieważ tylko 21 osób ze 116 ankietowanych zadeklarowało, że posiada certyfikat językowy potwierdzający rzeczywiste umiejętności językowe na danym poziomie.

Ankietowani studenci zostali zapytani także, którego języka obcego uczyli się jako pierwszego oraz jako drugiego. Dane liczbowe odnośnie do tego pytania zawiera tabela nr 4.

Tabela nr 4. Dane dotyczące pierwszego i drugiego języka obcego

	język angielski	język niemiecki	język rosyjski	język hiszpański
pierwszy język obcy				
ilość	45	70	1	0
drugi język obcy				
ilość	69	44	1	2

Jak wynika z tabeli, większość ankietowanych (70) uczyła się języka niemieckiego jako pierwszego języka obcego.

Ankietowani zostali także zapytani, gdzie i w jaki sposób uczyli się pierwszego i drugiego języka obcego¹⁸.

Tabela nr 5. Dane dotyczące miejsca/sposobu nauki pierwszego i drugiego języka obcego

Gdzie/jak uczył(a) się Pan(i) języka obcego?	Pierwszy język obcy	Drugi język obcy
w szkole podstawowej	82	1
w przedszkolu	20	—
w gimnazjum	19	—
na zajęciach prywatnych	5	1
w domu	5	—
na kursie językowym	2	81
w szkole ponadgimnazjalnej	2	1

¹⁸ Ankietowani mogli podać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela nr 5. Dane dotyczące miejsca/sposobu nauki... (cd.)

Gdzie/jak uczył(a) się Pan(i) języka obcego?	Pierwszy język obcy	Drugi język obcy
z telewizji	2	—
w szkole	—	21
podczas wyjazdu zagranicznego	—	5
samodzielnie	—	3
na kursach językowych on-line	—	2
w tzw. tandemie (z natywnym użytkownikiem języka)	—	2
poprzez czytanie książek w języku obcym	—	1
na studiach	—	1

Z danych zestawionych w tabeli nr 5 wynika, że miejscem, w którym studenci po raz pierwszy mieli kontakt z językiem obcym, jest najczęściej szkoła podstawowa (82). Część ankietowanych (odpowiednio 20 i 19 osób) zadeklarowała, że uczyła się pierwszego języka obcego w przedszkolu oraz gimnazjum. Jeżeli chodzi o drugi język obcy, większość badanych (81) stwierdziła, że umiejętności w zakresie drugiego języka obcego nabywała na kursach językowych. Część ankietowanych (21) zadeklarowała, że uczyła się drugiego języka obcego w szkole. Dane te świadczą o tym, że chociaż drugi język obcy jest obowiązkowy na poziomie gimnazjalnym, studenci rzadko postrzegają szkołę jako miejsca, gdzie nabyli umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym.

3.2. Diagnoza poziomu kompetencji językowej studentów filologii germańskiej na podstawie testów poziomujących

Warunkiem koniecznym i niezbędnym do tego, aby można było podjąć studia na kierunku neofilologicznym – na filologii germańskiej – była jeszcze do niedawna znajomość języka niemieckiego na odpowiednim poziomie. Poziom kompetencji językowej kandydatów miał umożliwić udział w zajęciach prowadzonych w języku wykładowym – niemieckim. Zmiany dotyczące egzaminu maturalnego, jego formuły i zakresu oraz zasad rekrutowania kandydatów na studia, spowodowały stałe obniżanie kryteriów przyjęć na studia. Dodatkowym czynnikiem, który należy uwzględnić, jest również malejąca liczba studentów (w tym także kandydatów na filologię germańską).

Grupą docelową, do której kierowana była oferta studiów germanistycznych, byli absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy zdali egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym. Wobec malejącej liczby chętnych na studia kandydatów po maturze z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym, zaczęto rozważać konieczność rekrutowania studentów z grupy maturzystów, którzy zdawali maturę z języka niemieckiego na poziomie podstawowym, przy założeniu, że matura zdana na poziomie podstawowym zakłada posiadanie przez kandydatów poziomu biegłości językowej B1.

W roku akademickim 2013/2014 w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego zostali zrekrutowani kandydaci, którzy zdawali maturę z języka niemieckiego na poziomie podstawowym. Przyjęci zostali studenci, którzy uzyskali najwyższe wyniki na egzaminie maturalnym na wskazanym poziomie. Można było zatem przyjąć założenie, że kompetencja językowa przyjętych osób odzwierciedla poziom B1.

Skutkiem zmian dotyczących zasad rekrutacji były zmiany w programie kształcenia. Większy nacisk został położony na praktyczną naukę języka niemieckiego (= PZJN). W programie studiów dla I roku studiów licencjackich zostały wprowadzone dodatkowe przedmioty z zakresu PZJN, łączna liczba godzin z tego zakresu to odpowiednio: dla I roku – 300 h, dla II roku – 180 h, dla III roku – 180 h, co daje w ramach studiów licencjackich 760 h. Godziny zajęć z PZJN zostały rozplanowane w taki sposób, aby umożliwić studentom nabycie kompetencji językowej odpowiadającej poszczególnym poziomom ESOKJ i osiągnięcie poziomu C1 po trzech latach studiów pierwszego stopnia. Założenia te przedstawiały się następująco:

Tabela nr 6. Poziomy biegłości językowej – założenia w sylabusach IFG wynikające z zapisów w wydziałowych efektach kształcenia

Kandydat	I rok		II rok		III rok
	semestr I	semestr II	semestr I	semestr II	
B1	B1.1 (= B1+)	B2	B2.1	B2.2	C1

Na pierwszych zajęciach z gramatyki praktycznej we wspomnianym roku akademickim został przeprowadzony test diagnostyczny, którego celem było sprawdzenie faktycznego poziomu znajomości języka niemieckiego. Wyniki testu wykazały, że ponad 80 osób na 179 osób przyjętych na I rok studiów stacjonarnych uzyskało wynik poniżej 50%, co pokazało, że studenci przyjęci na I rok studiów licencjackich nie osiągnęli zakładanego w standardach maturalnych poziomu B1 i prezentowali na początku bieżącego roku akademickiego poziom dużo niższy. Obecnie ponad 80 osób uczestniczy w dodatkowych zajęciach – tutoriacie doktoranckim – prowadzonych przez doktorantów IFG, które mają charakter wyrównawczy.

W celu uwzględnienia wskazanych w efektach kształcenia poziomów biegłości językowej zostały również wprowadzone zmiany dotyczące stosowanych podręczników. Zostały wprowadzone podręczniki, których realizacja zakłada uzyskanie określonego poziomu biegłości językowej po zakończeniu semestru, tj.: semestr 1 – poziom B1+ (B1.1), semestr 2 – poziom B2. Bieżąca kontrola postępów i ewaluacja postępów studentów w postaci sprawdzianów, wypracowań i innych form kontroli efektów wskazanych w sylabusach przedmiotowych pokazują, że poziom studentów nadal jest bardzo słaby. Studenci zgłaszają również trudności związane z opanowaniem materiału przewidzianego na danym poziomie biegłości językowej. Skut-

kuje to spowolnieniem tempa pracy, obniżeniem wymagań oraz niemożnością osiągnięcia wskazanych w sylabusach poziomów biegłości językowej po I roku studiów: B2.

Wyniki osiągnięte przez studentów zrekrutowanych w roku akademickim 2013/2014, ilość egzaminów poprawkowych, przedmiotów powtarzanych itd. świadczą o tym, że kandydaci nie posiadają zakładanej na etapie rekrutacji kompetencji językowej na poziomie B1.

Biorąc pod uwagę powyższe obserwacje, w roku akademickim 2014/2015 w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego została podjęta decyzja o poszerzeniu oferty studiów germanistycznych o tzw. germanistykę od zera. Zmienne zostały zasady rekrutacji, zrezygnowano z wymogu poświadczonej egzaminem maturalnym znajomości języka niemieckiego. Do nowych wymagań został dopasowany również program studiów, w którym wyróżniono dwie ścieżki kształcenia – A dla studentów z zaawansowaną znajomością języka niemieckiego, i B – dla studentów z podstawową znajomością języka niemieckiego. Przyjęto następujące założenia dot. uzyskiwania kolejnych poziomów biegłości językowej:

— dla studentów ścieżki A:

Tabela nr 7. Założenia dot. poziomów biegłości językowej dla studentów filologii germańskiej w Uniwersytecie Wrocławskim, poziom rozszerzony

Kandydat	I rok		II rok		III rok	Razem
	semestr I	semestr II	semestr I	semestr II		
B1					C1	
	B1.1 (= B1+)	B.1.2	B2.1	B2.2		
	240h	180h	90h	120h	180h	810h

— dla studentów ścieżki B:

Tabela nr 8. Założenia dot. poziomów biegłości językowej dla studentów filologii germańskiej w Uniwersytecie Wrocławskim, poziom podstawowy

Kandydat	I rok		II rok		III rok	Razem
	semestr I	semestr II	semestr I	semestr II		
0					C1	
	A1	A2	B1	B2		
	240h	240h	150h	180h	180h	990h

Wprowadzono ponadto następujące zmiany:

- zmiana języka wykładowego z języka niemieckiego na język niemiecki i język polski,
- zmiana profilu zajęć opcyjnych oferowanych studentom na I i II roku, dotycząca przede wszystkim zajęć do wyboru – na zajęcia o charakterze praktycznym,
- wprowadzenie konieczności monitorowania postępów w zakresie kompetencji językowej i jej kształtowania na innych zajęciach,
- uruchomienie tutoriatu doktoranckiego,

- rezygnacja z egzaminu z PZJN po I i II roku studiów, wprowadzenie testów zaliczeniowych na prawach egzaminu, wspólnych dla wszystkich grup studenckich w ramach danej ścieżki.

Przeprowadzane w pierwszym tygodniu zajęć testy poziomujące pozwoliły na wyłonienie w gronie przyjętych studentów dwóch grup: grupy wykazującej zaawansowany poziom kompetencji językowej – oczekiwany po egzaminie maturalnym poziom B1.1, oraz grupy studentów wykazujących początkujący poziom znajomości języka niemieckiego. Zastosowany podział umożliwił dopasowanie treści programu nauczania do kompetencji językowej studentów.

4. Aktualne tendencje rozwojowe i perspektywy

Niski poziom kompetencji językowej studentów filologii germańskiej w znaczącym stopniu wpływa na zmiany w zakresie funkcjonowania kierunków filologicznych, tu filologii germańskiej. Dotyczy to następujących obszarów:

- kryteria rekrutacji dotyczące zwłaszcza zniesienia lub modyfikacji wymogu znajomości języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym;
- modyfikacja programów studiów zwłaszcza w zakresie zwiększenia ilości godzin przeznaczonych na PZJN oraz wprowadzenia dodatkowych przedmiotów;
- modyfikacje w zakresie doboru materiałów i podręczników;
- wprowadzenie języka polskiego jako języka wykładowego obok do tej pory obowiązującego i wiodącego języka niemieckiego;
- systematyczne modyfikowanie wymagań wobec studentów.

Szczególnie widoczna jest konieczność wprowadzenia tzw. germanistyki od podstaw, co wynika z faktu, że studentów legitymujących się kompetencją językową na poziomie B1.1 jest coraz mniej, a ci, którzy są rekrutowani, wykazują często ogromne deficyty w zakresie wiedzy i umiejętności językowych. Taki kierunek rozwoju deklaruje wiele uczelni prowadzących kształcenie na kierunku filologia germańska.

5. Wnioski

Porównanie danych uzyskanych przy użyciu obu narzędzi badawczych – danych ankietowych oraz wyników testów poziomujących – pokazuje, że deklarowany przez studentów poziom znajomości języka niemieckiego dalece odbiega od stanu faktycznego. Zastosowanie profesjonalnego narzędzia w postaci testów weryfikujących poziom wg skali ESOKJ umożliwia takie określenie poziomu biegłości językowej, które jest bliskie rzeczywistości.

Przytoczona diagnoza kompetencji językowej w zakresie języka niemieckiego przeprowadzona przy pomocy omówionych powyżej narzędzi pokazuje jedno-

znacznie, że kandydaci na studia filologiczne – germanistyczne – nie posiadają oczekiwanej kompetencji językowej B1. W związku z tym konieczne jest systematyczne wdrażanie działań naprawczych, które polegają na stopniowym poszerzaniu oferty dydaktycznej o przedmioty z zakresu PZJN, co często odbywa się kosztem przedmiotów tzw. filologicznych. Oferowana w wielu ośrodkach tzw. germanistyka od zera to z jednej strony szansa podjęcia takich studiów dla osób, które nie znają języka niemieckiego w ogóle lub w małym stopniu, w tym również tych, którzy wybierają studia germanistyczne jako drugi kierunek studiów. Oferowana liczba godzin z zakresu PZJN oraz typy zajęć wydają się optymalnie pokrywać zapotrzebowanie studiujących i odpowiadać zaleceniom ESOKJ.

Bibliografia

- Gerhards J., *Mehrsprachigkeit im vereinten Europa. Transnationales sprachliches Kapital als Ressource in einer globalisierten Welt*, VS Verlag, Wiesbaden 2010.
- Janowska I., *Perspektywa zadania w nauczaniu/uczeniu się języków obcych*, [w:] *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*, red. W.T. Miodunka, A. Seretyna, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 35–50.
- Kucharczyk R., *Normy europejskie w polskiej edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole” 2013, nr 1, s. 64–69.

Marzanna KAROLCZUK
(Uniwersytet w Białymstoku)

BLENDED LEARNING (E-LEARNING) NA STUDIACH FILOLOGICZNYCH

Abstract

Blended learning (e-learning) in language studies

Students during academic education ought to acquire various skills. Among them are those that are directly related to the field of study and those that allow students to become individuals managing their education independently while studying and also in future professional life. One of the tools supporting youth development is new technology, including *e-learning*, which according to many researchers supports the development of skills preparing for learning throughout life: reflective, analytical, critical thinking and the ability of cooperation. The aim of considerations in this article is to share the experience of applying *blended learning* in teaching students of Russian philology at the University of Białystok and look at the advantages and disadvantages of *blended learning* from the perspective of academic staff and students.

Keywords: organisation of e-classes in language studies, open and closed tasks, pros and cons of *blended learning*.

1. Wprowadzenie

Podczas edukacji akademickiej studenci powinni nabyć różne umiejętności, a wśród nich takie, które są bezpośrednio związane z kierunkiem studiów, oraz takie, które pozwolą im stać się jednostkami samoregulującymi, czyli samodzielnie kierującymi swoją edukacją w czasie nauki oraz w przyszłym życiu zawodowym. Jednym z narzędzi wspomagających rozwój młodzieży są nowe technologie, w tym *blended learning (e-learning)*¹, który – zdaniem wielu badaczy – wspiera rozwój umiejętności przygotowujących do uczenia się przez całe życie, a wśród nich wymienia się: myślenie

¹ *Blended learning*, nazywany nauczaniem komplementarnym, łączy w sobie tradycyjne metody nauczania z nowoczesnymi elektronicznymi aktywnościami.

refleksyjne, analityczne i krytyczne, umiejętność współpracy zespołowej, działania twórcze i autonomiczne². Niezwykle istotne jest zrozumienie przez studentów, że ważną umiejętnością z perspektywy pracodawcy jest kooperacja, w której wysiłki kilku osób pozwalają na realizację określonego projektu spełniającego założone cele, oraz kolaboracja, traktująca sukces większej grupy jako wypadkową pracy indywidualnej oraz podzespołów. Kolaboracja zatem daje sposobność jednym członkom grupy wykorzystania efektów pracy innych osób na kolejnych etapach realizacji określonego zadania, dając poczucie sukcesu poszczególnym jednostkom oraz zespołom. Zarówno kooperacja, jak i kolaboracja mogą być efektywnie rozwijane poprzez kursy *blended learning*. Warto tu również zaznaczyć, że wspomniane wyżej umiejętności mogą być rozwijane wówczas, gdy wykładowca wyjdzie poza ramy biernego mówcy, ponieważ jednokierunkowy przekaz informacji jest niewystarczający we współczesnym świecie³. Wymagający, autonomiczny i twórczy student potrzebuje wymagającego, autonomicznego i twórczego nauczyciela, stale doskonalącego się i rozwijającego swoje umiejętności dydaktyczne i techniczne, rozumiejącego wyzwania współczesnego świata. Stosowanie nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym *e-learningu* (*blended learningu*), w szkolnictwie wyższym nie jest „ślepy podążaniem za modą”, ale jest ważnym składnikiem nowoczesnego nauczania akademickiego i istotnym kryterium oceny działalności uniwersytetów⁴. W celu zwiększenia efektywności kształcenia z użyciem technologii informacyjno-komunikacyjnych warto poszukiwać odpowiedzi na pytanie: *jak postrzegają nauczanie komplementarne studenci oraz wykładowcy?* i stosować adekwatne rozwiązania.

Celem niniejszych rozważań jest przyjrzenie się wadom i zaletom *e-learningu* oraz podzielenie się doświadczeniem stosowania kursów *blended learning* w pracy ze studentami Wydziału Filologicznego na Uniwersytecie w Białymstoku.

² Zob. K. Bruning, *The role of critical thinking in the online learning environment*, źródło: http://www.itdl.org/Journal/May_05/article03.htm; R. Paul, L. Elder, *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press 2007, źródło: <http://www.duluth.umn.edu/~jetterson/documents/CriticalThinking.pdf>; H. Donelan, K. Kear, M. Ramage, *Online communication and collaboration: A reader*, London – New York 2010; R.M. Palloff, K. Pratt, *Lessons from the virtual classroom: The realities of online teaching*, San Francisco 2013; I. Mokwa-Tarnowska, *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim. Zagadnienia metodyczne*, Gdańsk 2015.

³ Zob. H. Tuzun, *Metodyka kształcenia online*, „E-mentor” 2004, nr 2 (4); M. Wrońska, „Kultura medialna” *adolescentów – jej wieloznaczność, złożoność i różnorodność*, [w:] *Język, komunikacja, media, edukacja*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 119–132; M. Karolczuk, *O kształtowaniu kompetencji medialnej (przyszłych) nauczycieli języków obcych*, „Edukacja dla Przyszłości”, t. 10, red. J.F. Nosowicz, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Białystok 2014, s. 203–218.

⁴ T. Küchler, *Efektywne wdrażanie projektów e-learningowych w szkolnictwie wyższym: dwa studia przypadków*, „E-mentor” 2007, nr 4 (21), s. 84–87; S. Gregorczyk, *E-learning a przewaga konkurencyjna szkoły wyższej*, „E-mentor” 2010, nr 5 (37), s. 20–22.

2. Teoretyczne i praktyczne podstawy e-zajęć realizowanych na studiach filologicznych Uniwersytetu w Białymstoku

Teoretyczne ramy przygotowania kursu *blended learning* (*e-learningowego*) na Uniwersytecie w Białymstoku wyznaczają takie dokumenty, jak:

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011,
- Uchwała nr 1110 Senatu UwB w sprawie zasad prowadzenia w UwB zajęć dydaktycznych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość.

Najważniejsze zalecenia, zawarte w powyższych dokumentach i obowiązujące pracownika, który realizuje *e-learning* (*blended learning*), obejmują następujące wytyczne:

- obowiązek odbycia szkolenia z zakresu obsługi platformy *e-learningowej* BlackBoard oraz tworzenia kursów *e-learningowych*,
- przygotowanie scenariusza zajęć,
- opracowanie materiałów dydaktycznych,
- moderowanie na platformie forum, czatu,
- monitorowanie i ocenianie aktywności studentów,
- organizowanie procesu sprawdzania i oceniania studentów,
- liczba godzin *e-learningowych* nie może przekraczać 60% ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych,
- e-zajęcia mogą odbywać się na studiach pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, tak w ramach studiów magisterskich, jak i dyplomowych.

Przygotowanie praktyczne ze strony nauczyciela akademickiego dotyczy:

- opracowania szczegółowego scenariusza zajęć, obejmującego oprócz danych ogólnych, takich jak: nazwa przedmiotu, imię i nazwisko wykładowcy, wydział, kierunek i rok studiów, cele dydaktyczne, wymiar godzinowy całego przedmiotu z podziałem na ilość zajęć prowadzonych stacjonarnie i online, również informacje o sposobie realizowania treści dydaktycznych całego przedmiotu; ostateczna wersja scenariusza musi uzyskać akceptację realizacji przez kierownika jednostki organizacyjnej UwB,
- opracowania materiałów dydaktycznych, które zostaną zamieszczone na platformie BlackBoard, za pośrednictwem Sekcji Multimedialnej⁵ UwB; materiały dydaktyczne do e-zajęć zamieszczane są na platformie w postaci modułów, a ich podział i gradacja zależy od inwencji twórczej nauczyciela; mogą one mieć układ tradycyjny lub nieliniowy, zawierać linki do materiałów uzupełniających⁶,

⁵ Pracownicy Sekcji Multimedialnej weryfikują materiały pod względem technicznym, usuwają pojawiające się w czasie realizacji zajęć trudności techniczne. Ponadto ich zadaniem jest organizacja szkoleń skierowanych do nauczycieli i studentów, rozpoczynających prace na platformie, a także permanentne doradztwo i pomoc dla osób korzystających z platformy.

⁶ E-zajęcia mogą zawierać materiały stworzone za pomocą różnych technologii, które wspomagają konstruowanie i przekazywanie wiedzy, jak również komunikację i interakcję. Można tu wymienić, na przykład, wideokonferencje, podcasty, webcasty, wiki, blogi, e-portfolia.

- opracowania zadań sprawdzających wiedzę i umiejętności studentów, wypracowania szczegółowego i przejrzystego sposobu oraz kryteriów oceniania zadań adresowanych do studentów, a także zasad zaliczenia całego przedmiotu,
- ustalenia terminów dostępu do poszczególnych modułów oraz zadań zaliczeniowych, rozwijających kompetencje studentów oraz weryfikujących ich wiedzę oraz umiejętności.

Wszystkie informacje dotyczące zasad pracy w ramach e-zajęć, terminy dostępu do modułów i zadań, kryteria oceniania modułów i zaliczenia całego przedmiotu, dane kontaktowe do Sekcji Multimedialnej i do nauczyciela są przekazywane studentom na pierwszych zajęciach stacjonarnych.

3. Propozycje zadań, wykorzystywanych w nauczaniu i uczeniu się online⁷

Zadania stosowane podczas e-zajęć mogą mieć różną formę, powinny jednak uwzględniać zakładane cele dydaktyczne, które muszą korespondować z efektami kształcenia i sposobami ich weryfikacji określonymi w sylabusach. Na potrzeby niniejszych rozważań można je podzielić na zadania zamknięte, otwarte i mieszane. Wszystkie zadania mają określony termin wykonania, rozwijają zatem samodyscyplinę i systematyczność pracy studentów oraz świadomość własnej odpowiedzialności za uzyskiwane efekty końcowe w zakresie tak ogólnego rozwoju, jak i wypracowanej oceny końcowej z przedmiotu.

Zadania zamknięte – zwykle stosowane są w celu zweryfikowania lub utrwalania wiedzy w dużych grupach wykładowych, wykorzystywane po każdym zrealizowanym module oraz na koniec całego przedmiotu i wówczas odnoszą się do treści realizowanych stacjonarnie oraz online. Mogą być jednak stosowane w grupach ćwiczeniowych lub laboratoryjnych, wspomagając rozwój sprawności rozumienia ze słuchu w języku obcym, poszerzając zasób leksykalny studentów czy też doskonaląc umiejętności w zakresie stosowania poprawnych struktur gramatycznych w języku obcym. Wśród nich najpopularniejsze to:

- pytania typu prawda/falsz,
- quizy wielokrotnego wyboru,
- zadania z lukami, w które należy wpisać określone słowa lub wyrażenia,
- dopasowywanie informacji podanych w dwóch kolumnach.

Przykład 1

Posłuchaj tekstu *Как сделать утро бодрым и добрым? Семь простых советов*: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-20495/>. Uzupełnij zdania odpowiednimi wyrazami zgodnie z treścią tekstu.

⁷ Omówione zadania są wynikiem dotychczasowych doświadczeń autorki niniejszego artykułu.

(1) спать и (2) в строго определенное время. (3) свой будильник. И (4) новый. (5) будильник на 10-15 минут раньше, чем планируете встать, и в течение этого времени (6) в кровати. Открыв глаза, не (7) мысленные монологи. (8) в кровати и подумайте о приятных моментах, которые ждут вас впереди. (9) себе диск с любимыми песнями. Не (10) телевизор, который оглушит вас очередной порцией плохих новостей. (11) о радио с его стандартным набором «горячих хитов». (12) свое тело. Если по какой-то причине душ вам не подходит, то (13) самую обычную зарядку. Не (14) вчерашний ужин. Приготовьте себе кашу с фруктами, (15) яйцо, сделайте бутерброд, замешайте творог со сметаной.

Przykład 2

Posłuchaj tekstu *Дизайн интерьера квартиры. В каком стиле?*: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-44727/>. Dobierz w parę nazwę stylu i jego charakterystykę. Rozwiązanie wpisz do tabelki.

Nazwa stylu:	
A – Хай-тек	E – Классицизм
B – Японский	F – Ар деко
C – Кантри	G – Африканский
D – Минимализм	H – Модерн

Charakterystyka stylu:

1. Этот стиль подарила нам Франция XVII века.
2. Он создается элементами из природных материалов, насыщен простыми вещами и создает атмосферу покоя и уюта.
3. В современном интерьере этот стиль характерен небольшим количеством красок, их спокойными тонами и абсолютным отсутствием лишней мебели.
4. Он отличается обилием стекла, хромированных металлических деталей и обтекаемыми формами, напоминающими космический корабль.
5. Для него характерно обильное использование золотой палитры и сочетания цвета слоновой кости с коричневым.
6. Это направление в дизайне появилось в XIX столетии и рождено промышленной революцией.

Przykład 3

Quiz powtórzeniowy (fragment). Określ, które zdanie jest prawdziwe (P), a które fałszywe (F).

1. На начальном этапе обучения русскому языку, в последнее время, считается ненужным обращать внимание на почерк ученика.
2. Изучающее чтение предполагает достижение детального и точного уровня понимания основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте.

3. Надо давать возможность ученику высказать свою мысль, исправляя поминутно его грамматические ошибки.
4. Если ученики мало самостоятельно работают со словарем, это не приучает их к самостоятельной работе и не дает им возможности увидеть слово в его многозначности.
5. Недостаточная тренировка лексики на уроке приводит к быстрому забыванию слов.
6. Работая над грамматикой, необходимо постоянно работать с текстом, а не отдельным словом или словосочетанием.
7. Обучая аудированию, необходимо постоянно приучать учеников к пониманию основного смысла текста, а не каждое слово.
8. Преподаватель всегда должен быть лидером общения на уроке. Это особенно важно на продвинутых этапах обучения.

Zadania o t w a r t e i m i e s z a n e najlepiej sprawdzają się w małych grupach ćwiczeniowych i laboratoryjnych, ponieważ nauczyciel swobodnie może monitorować pracę każdego studenta. Dzielą się na aktywności indywidualne oraz zespołowe. Często realizowane są jako 2–3-tygodniowe prace projektowe, dyskusje, studium przypadku. Zadania te, oprócz tego, że opierają się na treściach zamieszczonych na platformie, to wymagają dodatkowo wyszukania informacji z innych źródeł – spoza e-kursu, zachęcają do podjęcia refleksji na określony temat, rozwijają myślenie analityczne i krytyczne.

Przykład 4

Zaprojektuj lekcję języka rosyjskiego z zakresu sportu, zakupów lub zdrowia. Samodzielnie wybierz poziom językowy (początkowy, kontynuacyjny) i etap edukacyjny (szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia), sprecyzuj temat i wybierz treści kształcenia. Załóż, że w klasie, którą uczysz, są między innymi uczniowie zdolni, dyslektyczni i nadpobudliwi. W konspekcie zaznacz po dwa zadania / formy pracy skierowane do ucznia zdolnego, dyslektycznego i nadpobudliwego.

Przykład 5

Na podstawie dowolnie wybranego programu nauczania języka obcego lub innego źródła (wybrana literatura) określ w punktach zasady oceniania uczniów dyslektycznych na lekcji języka obcego. Podaj źródła, z jakich korzystałaś.

Przykład 6

Samodzielnie przeanalizuj wybrany WebQuest, opracowany przez dowolnego nauczyciela. W parach przygotujcie WebQuest dla 15-osobowej grupy studentów filologii rosyjskiej.

Przykład 7

Czy jesteś studentem o rozwiniętej postawie autonomicznej? Uzasadnij odpowiedź. W jaki sposób możesz rozwijać autonomię ucznia w ramach lekcji języka rosyjskiego?

4. Zalety i wady e-zajęć

Można wyodrębnić szereg zalet i wad zajęć dydaktycznych wykorzystujących metody i techniki kształcenia na odległość. Uwzględniając perspektywę nauczyciela akademickiego, warto wymienić takie **atuty** nauczania przez Internet, jak:

- **i n t e r a k c j a z k a ż d y m s t u d e n t e m** – możliwa jest dzięki temu, że w przeciwieństwie do zajęć audytoryjnych Internet nie narzuca dla nauczyciela żadnych ram czasowych (możliwość kontaktu z każdym studentem, reakcji na każde zadanie wykonane przez studenta, możliwość udzielenia komentarza do każdego zadania; szybka ocena zwrotna nauczyciela może implikować efektywniejszą naukę, przyspieszyć proces kształcenia);
- **i n d y w i d u a l i z a c j a n a u c z a n i a** – student wykorzystuje własny styl poznawczy w procesie kształcenia oraz strategię uczenia się, dostosowuje proces uczenia się do cech osobowościowych (podejmowanie / niepodejmowanie ryzyka, niski / wysoki poziom lęku, ekstrawersja / introwersja);
- **w d r a ż a n i e s t u d e n t ó w d o p r a c y a u t o n o m i c z n e j, s a m o d z i e l n e j**, do brania odpowiedzialności za własne czyny (narzucone terminy rozliczenia się z zadaniami dyscyplinują studentów, uczą się oni planowania, kierowania własną edukacją i przygotowują się do nauki przez całe życie);
- **d o s t ę p n o ś ć a k t u a l n y c h t r e ś c i k s z t a ł c e n i a** o dowolnej porze i w dowolnym miejscu (możliwość skorzystania przez studenta z różnych źródeł informacji przy wykonaniu zadań internetowych i tradycyjnych; dla niektórych kursantów praca w preferowanym przez nich tempie jest sposobem na obniżenie stresu), a także **l a t w o ś ć u z u p e ł n i a n i a, a k t u a l i z o w a n i a** materiałów edukacyjnych przez nauczyciela;
- możliwość zastosowania **r ó ż n o r o d n y c h z a d a ń k s z t a ł c a c y c h** i sprawdzających wiedzę oraz umiejętności studentów;
- łączenie nauczania i uczenia się tradycyjnego z nowoczesnym (blended learning) może sprzyjać z **w i ę k s z e n i u a t r a k c y j n o ś c i s t u d i o w a n i a**;
- **m o ż l i w o ś ć d o s k o n a l e n i a w a r s z t a t u p r a c y n a u c z y c i e l a** w kontekście metodycznym i technicznym zabezpiecza przed wypaleniem zawodowym;
- e-kursy mogą być **u z u p e ł n i a j ą c ą o f e r t ą e d u k a c y j n ą** adresowaną do osób niepełnosprawnych lub realizowaną w ramach Uniwersytetu Otwartego.

Dodatkowo Iwona Mokwa-Tarnowska zauważa, że „uczelnie [...] stwarzają studentom warunki, przypominające do pewnego stopnia te, w których będą pracować w przyszłości, jeśli zostaną zatrudnieni przez firmy międzynarodowe, których biura znajdują się w różnych krajach. Taki sposób prowadzenia zajęć daje więc młodym ludziom większe kompetencje, co czyni ich bardziej atrakcyjnymi kandydatami na rynku pracy”⁸.

⁸ I. Mokwa-Tarnowska, *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim...*, s. 164.

Kształcenie na odległość, mimo szeregu zalet, ma również, zdaniem autorki niniejszego tekstu, kilka **wad**, które warto eksponować w celu inicjowania poszukiwań optymalnych rozwiązań przez pracowników różnego szczebla. Są to następujące zarzuty:

- potrzeba dużego zaangażowania, wiedzy i umiejętności nauczyciela w tworzenie e-kursu (warto tu zwrócić uwagę na potrzebę dużej świadomości zalet kursów online, rozumienia wartości dodanej, którą ze sobą niesie, i silnego wsparcia ze strony przełożonych i współpracowników nie zajmujących się e-learningiem),
- czasochłonność oceniania zadań otwartych, moderowania na platformie forum, czatu (problem ten może być rozwiązany poprzez tworzenie względnie małych grup pracujących na platformie, dzielenie grup wykładowych na mniejsze zespoły i uwzględnienie tego faktu przy planowaniu obciążenia dydaktycznego pracownika),
- utrudnienia techniczne (problemy techniczne pojawiają się w bardzo różnych momentach tworzenia i realizacji e-zajęć, są niezależne od nauczyciela i dotyczą takich trzech sfer, jak komputer, platforma oraz dziekanat⁹),
- brak systematycznego wsparcia metodycznego, które jest niezbędne do tego, aby projektować ciekawe i efektywne zajęcia (należy zastanowić się nad organizacją regularnych szkoleń w ramach wydziałów lub, w celu zmniejszenia kosztów, warsztatów międzywydziałowych).

W czerwcu 2015 roku została przeprowadzona ewaluacja e-zajęć wśród 45 studentów filologii rosyjskiej UwB. Kursanci brali udział w wykładach i ćwiczeniach realizowanych jako kursy blended learning. Liczba godzin e-learningowych nie przekraczała 40% ogólnej liczby godzin zajęć dydaktycznych. Mimo że aż 93% studentów zadeklarowało, że lubi taką formę zajęć, to jednak 73% ankietowanych przyznało, że preferują tradycyjny sposób nauki, w tym ćwiczenia zapewniające bezpośredni kontakt z wykładowcą, personalne dyskusje, konwersatoria. Na pytanie o **zalety uczenia się w środowisku e-learningowym** studenci wymieniali takie pozytywy, jak:

- dowolna pora wykonania zadania (53%),
- czas na spokojne zrobienie notatek, przemyślenie tematu (40%),
- praca w dowolnym / wybranym przez siebie miejscu (33%),
- odsyłanie do dodatkowych materiałów, kreatywne zadania, możliwość powrotu do treści edukacyjnych, podejście ekologiczne (nie marnujemy papieru), skondensowanie materiału, warunki domowe sprzyjają refleksji i lepszym odpowiedziom, brak stresu przy wypowiedzi na forum, oszczędność czasu, samodzielna praca.

⁹ W dziekanacie tworzone są listy studentów aktywnych na platformie, które muszą odpowiadać wykazowi studentów w systemie USOS, ale odwrotna zależność nie jest konieczna, ponieważ nie wszyscy studenci z systemu USOS z danej grupy biorą udział w e-zajęciach. Zapis studentów do poszczególnych grup uzależniony jest między innymi od zdanych egzaminów, zaliczonych semestrów. Nauczyciel nie może zgłosić rozpoczęcia e-kursu, jeżeli nie ma utworzonych grup na platformie.

Słabości kształcenia online, wskazywane przez studentów, odnoszą się do następujących obszarów:

- niesamodzielna praca studenta przy wykonaniu zadań zamkniętych, nauczyciel nie ma możliwości sprawdzenia, czy zadanie zostało wykonane samodzielnie (67%),
- ograniczony czas wykonania niektórych zadań (27%),
- usterki techniczne (20%),
- konieczny dostęp do Internetu, traktowanie *e-learningu* jako braku zajęć, nie każdy lubi taką formę zajęć, brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, zajmuje dużo czasu, studenci nie czytają treści, łatwo zapomnieć o zadaniach, męczące dla wzroku.

Powyższe opinie uczestników edukacji w środowisku wirtualnym nie zaskakują, ponieważ potwierdzają wyniki innych badań¹⁰. Może to jednak oznaczać, że te same problemy i obawy są wciąż aktualne i nie podejmuje się zdecydowanych prób ich rozwiązania.

5. Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że efektywne e-nauczanie wymaga ciągłych badań uwzględniających potrzeby studentów, weryfikację skuteczności stosowanych zadań, wymianę doświadczeń między różnymi ośrodkami akademickimi w kraju i za granicą, a także regularnego wsparcia metodycznego nauczycieli projektujących zajęcia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Skuteczność zajęć, realizowanych w wirtualnym środowisku, w rozwijaniu umiejętności i kompetencji studentów zależy od wiedzy, kreatywności, zaangażowania nauczyciela i świadomego wsparcia ze strony kierowników poszczególnych jednostek na uczelniach wyższych. Rozwój cywilizacyjny z jednej strony kreuje nowe możliwości kształcenia językowego, z drugiej, często nie dając wyboru, wymusza konieczność stosowania nowych technologii w różnych sferach życia jednostki, w tym i w obszarze edukacyjnym. Innowacje wprowadzane w obszarze kształcenia filologicznego są „ciężką, celową skoncentrowaną pracą wymagającą wiedzy, pilności, wytrwałości, zaangażowania. Wymagają od innowatorów wykorzystania ich najsilniejszych stron i są skutkiem wywołanym w gospodarce i społeczeństwie, powodują bowiem zmianę zachowań ich nadawców, a także odbiorców”¹¹. Należy zgodzić się

¹⁰ Zob. E. Gajek, *Nauczanie języków online*, „E-mentor” 2004, nr 2 (4), s. 8; M. Dąbrowski, M. Zając, *1000 opinii o edukacji*, „E-mentor” 2006, nr 1 (13), s. 50–52; M. Grabara, M. Wilk, *Elementy e-learningu w nauczaniu języków obcych*, „Studia Neofilologiczne”, z. 9, red. G. Gwóźdź, P. Sznurkowski, Częstochowa 2013, s. 99–111; I. Mokwa-Tarnowska, *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim...*, s. 164–165.

¹¹ D. Karczewska, *Zmienne oblicza innowacyjności zastosowań ICT w dydaktyce językowej*, „Neofilolog”, nr 35, red. K. Karpińska-Szaj, Poznań 2010, s. 113.

z konstatacją, że „niektóre elementy e-learningu należy natychmiast wprowadzać do nauczania, jeśli chcemy być partnerami dla studentów, nie mówiąc już o byciu autorytetem czy mentorem”¹².

Bibliografia

- Bruning K., *The role of critical thinking in the online learning environment*, źródło: http://www.itdl.org/Journal/May_05/article03.htm [stan z 4.05.2016].
- Dąbrowski M., Zając M., *1000 opinii o edukacji*, „E-mentor” 2006, nr 1 (13), s. 50–52, źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor13.pdf [stan z 4.05.2016].
- Donelan H., Kear K. i Ramage M., *Online communication and collaboration: A reader*, Routledge, London – New York 2010.
- Gajek E., *Nauczanie języków online*, „E-mentor” 2004, nr 2 (4), s. 7-8, źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor4.pdf [stan z 10.05.16].
- Grabara M., Wilk M., *Elementy e-learningu w nauczaniu języków obcych*, „Studia Neofilologiczne”, z. 9, red. G. Gwóźdź, P. Sznurkowski, Częstochowa 2013.
- Gregorczyk S., *E-learning a przewaga konkurencyjna szkoły wyższej*, „E-mentor” 2010, nr 5 (37), s. 20-22, źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor37.pdf [stan z 4.05.2016].
- Karczewska D., *Zmienne oblicza innowacyjności zastosowań ICT w dydaktyce językowej*, „Neofilolog”, nr 35, red. K. Karpińska-Szaj, Poznań 2010.
- Karolczuk M., *O kształtowaniu kompetencji medialnej (przyszłych) nauczycieli języków obcych*, „Edukacja dla przyszłości”, t. 10, red. J.F. Nosowicz, Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania w Białymstoku, Białystok 2014.
- Küchler T., *Efektywne wdrażanie projektów e-learningowych w szkolnictwie wyższym: dwa studia przypadków*, „E-mentor” 2007, nr 4 (21), s. 84–87, źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor21.pdf [stan z 10.05.2016].
- Mokwa-Tarnowska I., *E-learning i blended learning w nauczaniu akademickim. Zagadnienia metodyczne*, Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, Gdańsk 2015.
- Palloff R. M., Pratt K., *Lessons from the virtual classroom: The realities of online teaching*, Jossey-Bass, San Francisco 2013.
- Paul R., Elder L., *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press 2007, źródło: <http://www.duluth.umn.edu/~jetterso/documents/CriticalThinking.pdf> [stan z 10.05.2016].
- Tuzun H., 2004. *Metodyka kształcenia online*, „E-mentor” 2004, nr 2 (4), s. 9–10, źródło: http://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor4.pdf [stan z 10.05.16].
- Wrońska M., „Kultura medialna” adolescentów – jej wieloznaczność, złożoność i różnorodność, [w:] *Język, komunikacja, media, edukacja*, red. B. Siemieniecki, T. Lewowicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

¹² M. Grabara, M. Wilk, *Elementy e-learningu w nauczaniu języków obcych*, s. 111.

Sylwia ŁUSZCZYŃSKA
(Uniwersytet Szczeciński)

IMPACT DE L'ANXIÉTÉ SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Abstract

Impact of language anxiety on language learning and communication process

There are many studies that have confirmed the negative impact of language anxiety not only on using a second language but also on further language learning. Language anxiety can be defined as the fear or apprehension occurring when a learner is expected to perform in the second or foreign language or the worry and negative emotional reaction when learning or using a second language. The purpose of this article is to present the impact of anxiety on language learning, and more specifically, the description of his academic, cognitive, social and personal effects.

Keywords: language anxiety, effect, student, learning, communication.

1. Résultats contradictoires des recherches sur l'anxiété langagière et la performance en LS

L'étude de l'anxiété langagière est un phénomène relativement nouveau, en grande partie parce que le rôle de l'anxiété dans l'apprentissage des langues n'était pas reconnu dans les recherches initiales de linguistique appliquée¹.

Un premier regard jeté sur l'anxiété peut laisser supposer qu'elle est débilitante et ne constitue qu'une perturbation dans le processus d'apprentissage des langues, par conséquent l'anxiété peut être perçue d'une manière très négative. Pour Phillips², l'anxiété «réduit toute joie» dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Arnold et Brown³ voient l'anxiété comme une perturbation de

¹ R.C. Gardner, P.D. MacIntyre, *A student's contributions to second language learning. Part 2: Affective variables*, «Language Teaching» 1993a, n° 26, pp. 1–11.

² E. Phillips, *Anxiety and oral competence: Classroom dilemma*, «French Review» 1991, n° 65, p. 1.

³ J. Arnold, H.D. Brown, *A map of the terrain*, [dans:] *Affect in language learning*, éd. J. Arnold, Cambridge University Press, Cambridge 1999, p. 8.

l'acquisition d'une langue étrangère et la décrivent comme «un facteur affectif qui obstrue le processus d'apprentissage de la façon la plus radicale».

Contrairement à des idées reçues sur le caractère négatif de l'anxiété, MacIntyre⁴ indique que l'anxiété langagière peut avoir des effets positifs sur l'apprentissage de langue seconde. Dans une interview⁵, Rardin indique qu'un aspect positif de l'anxiété opère tout le temps, mais nous ne le remarquons que lorsqu'un effet négatif survient. Omaggio Hadley suggère qu'une certaine tension serait utile pour l'apprentissage de langue, mais elle refuse de désigner cette «tension» par le terme «anxiété». Terrell, de son côté, préfère parler d'«attention» et non d'«anxiété».

Brewer⁶ décrit des phénomènes d'anxiété ainsi: «tandis que certains étudiants présentent des comportements d'évitement lorsqu'ils décident, par angoisse, de sécher des cours ou de remettre leur travail scolaire à plus tard, d'autres étudiants, préoccupés par la qualité de leurs performances scolaires, semblent se servir de leur anxiété pour intensifier leurs efforts en vue de la réussite». Certains chercheurs attribuent à l'anxiété négative un nom «harmful anxiety / debilitating anxiety» (anxiété nuisible) afin de la distinguer de l'anxiété positive qui suscite l'augmentation d'efforts. Debilitating anxiety fait diminuer la performance de l'apprenant par l'angoisse, le doute et la réduction de participation ou l'évitement des activités langagières⁷.

Pour développer le sujet, ou peut-être pour le compliquer, on a recherché un autre type d'anxiété. Une idée récente, présentée dans une étude réalisée par Spielmann et Radnofsky⁸, est que l'anxiété peut être présente mais sans avoir d'impact. Dans un effort pour s'éloigner des définitions plus «en noir et blanc», Spielmann et Radnofsky⁹ ont mis au point les termes apparemment plus abstraits d'effets «euphoriques» (bénéfiques), «dysphoriques» (débilitants), «non-euphoriques» et «non-dysphoriques», relatifs aux effets de tension. Un dernier terme, l'«aphorie», désigne une pure indifférence¹⁰. Selon eux, ces termes doivent aider à comprendre les «multiples dimensions» du stress¹¹. Ils concluent que

⁴ P.D. MacIntyre, *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, «The Modern Language Journal» 1995a, n° 79(1), pp. 90-99.

⁵ D.J. Young, *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, «Foreign Language Annals 25» 1992, pp. 157-172.

⁶ S.S. Brewer, *Un regard agentique sur l'anxiété langagière*, [dans]: *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, éd. J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, Peter Lang, Berne Suisse 2010, p. 77.

⁷ R.L. Oxford, *Anxiety and the language learner: new insights*, [dans]: *Affect in language learning*, éd. J. Arnold, Cambridge University Press, Cambridge UK 2002, p. 60.

⁸ G. Spielmann, M.L. Radnofsky, *Learning language under tension: New directions from a qualitative study*, «The Modern Language Journal» 2001, n° 85(ii), pp. 259-278.

⁹ Ibidem, p. 259.

¹⁰ Ibidem, p. 275.

¹¹ Ibidem, p. 262.

l'anxiété dysphorique n'est pas importante pour l'apprentissage des langues et critiquent d'autres études¹² pour l'omission de la tension euphorique. Leur analyse porte sur le contexte très spécifique d'un cours de langue intensif de sept semaines pour débutants et, par conséquent, leurs résultats sont difficiles à appliquer d'une manière générale aux situations d'apprentissage plus communes.

Les différentes réactions à l'anxiété sont cruciales pour la réussite ou l'échec de l'apprentissage. En plus de ces réactions, certains chercheurs établissent un lien avec les capacités langagières qui participent aux résultats d'apprentissage.

Sparks et Ganschow¹³ décrivent les relations entre les capacités langagières, le niveau d'anxiété et leurs influences sur l'apprentissage de langue seconde. Selon eux, l'anxiété n'est pas l'élément unique qui affecte la compétence en langue. Ils affirment qu'il n'y a pas de relation causale entre l'anxiété et le résultat de l'apprentissage de langue. Autrement dit, les apprenants anxieux ne sont pas forcément ceux qui échouent et l'échec de l'apprentissage de langue ne provient pas forcément de l'anxiété. Dans d'autres recherches, des liens de causalité sont établis entre anxiété et apprentissage. Ganschow et ses collaborateurs¹⁴ suggèrent que l'anxiété peut être le résultat des difficultés dans l'apprentissage de langue, mais jamais la cause.

L'anxiété a donc des effets négatif et positif sur la performance de l'apprenant. Dans l'apprentissage de langue, la cognition et l'émotion interagissent entre eux, parfois se complètent ou interfèrent (la capacité langagière et l'anxiété)¹⁵.

Dans son article, «Language Anxiety and Achievement», Horwitz¹⁶ souligne que depuis les années 1960 la relation entre l'anxiété et l'apprentissage des langues reste difficile à définir, et ce, même si l'impact de l'anxiété sur l'apprentissage et la performance des langues ait été beaucoup étudié. Selon Scovel¹⁷, qui a recensé les études qui portaient sur l'anxiété, les effets de l'anxiété sur l'apprentissage et la performance en langue seconde / langue étrangère sont peu clairs. D'un côté,

¹² Par exemple M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high-anxious students*, [dans]: *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Upper Saddle River NJ 1991, pp. 101–108.

¹³ R.L. Sparks, L. Ganschow, *A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre*, «The Modern Language Journal» 1995, n° 79(2), p. 238.

¹⁴ L. Ganschow, R. Sparks, R. Anderson, J. Javorshy, S. Skinner, *Difference in anxiety and language performance among high-, average-, and low- anxious college foreign language learners*, «The Modern Language Journal» 1994, n° 78(1), pp. 41–55.

¹⁵ J. Wang, *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France: Etude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*, thèse de doctorat inédite, Université de Lorraine 2012, p. 98. Document consulté le 16 avril 2016 sur: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00952260/document>

¹⁶ E.K. Horwitz, *Language anxiety and achievement*, «Annual Review of Applied Linguistics» 2001, n° 21, pp. 112–126.

¹⁷ T. Scovel, *The effect of affect: A review of the anxiety literature*, «Language Learning» 1978, n° 28, pp. 129–142.

quelques études ont montré que l'anxiété nuit à l'apprentissage des langues. De l'autre côté, des chercheurs n'ont trouvé aucun rapport entre la réussite dans la langue seconde / langue étrangère et l'anxiété qu'éprouvaient les étudiants. Finalement, quelques chercheurs ont conclu qu'il existe une relation positive entre l'anxiété et l'apprentissage des langues secondes / langues étrangères¹⁸. Autrement dit, les apprenants qui ont éprouvé plus d'anxiété dans leurs cours de langues ont mieux réussi. Scovel¹⁹ s'est interrogé sur ces résultats peu constants. Après avoir analysé différentes études sur le sujet, il en a conclu que si les résultats précédents étaient si divergents, c'était pour deux raisons.

Premièrement, les chercheurs n'avaient pas tous examiné le même type d'anxiété. Dörnyei²⁰ a souligné l'importance de faire une distinction entre l'anxiété bénéfique et l'anxiété débiliteuse. Selon MacIntyre²¹, l'anxiété bénéfique peut avoir un impact positif sur l'apprenant parce qu'elle engendre chez lui une augmentation de l'effort chez l'apprenant. Par contre, l'anxiété débiliteuse, selon une théorie développée par Tobias²² et soutenue par MacIntyre et Gardner²³, nuit aux trois étapes de l'apprentissage: l'input, le traitement, et l'output. Cette théorie est discutée plus en profondeur à la section consacrée à l'impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues.

Deuxièmement, Scovel²⁴ a soulevé le fait que les chercheurs avaient utilisé des instruments différents pour mesurer l'anxiété. Afin d'éviter qu'à l'avenir cela ne se reproduise, Scovel stipule qu'il faudrait que les chercheurs définissent mieux l'anxiété qu'ils veulent mesurer et qu'ils devraient utiliser des instruments standardisés pour la mesurer.

Ses suggestions semblent avoir été une source d'inspiration pour d'autres. Depuis, les chercheurs prennent soin de préciser le type d'anxiété qu'ils mesurent²⁵.

¹⁸ K. Chastain, *Affective and ability factors in second language acquisition*, «Language Learning» 1975, n° 25, pp. 153–161; H. Kleinmann, *Avoidance behaviour in adult second language acquisition*, «Language Learning» 1977, n° 27, pp. 93–107.

¹⁹ T. Scovel, *The effect of affect...*

²⁰ Z. Dörnyei, *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge 2005a.

²¹ P.D. MacIntyre, *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*, [dans]: *Individual differences and instructed language learning*, éd. P. Robinson, John Benjamins, Amsterdam 2002, pp. 45–68.

²² S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology*, «Journal of Educational Psychology» 1979, n° 71, pp. 573–582; S. Tobias, *Anxiety and cognitive processing of instruction*, [dans]: *Self-related cognition in anxiety and motivation*, éd. R. Schwarzer, Erlbaum, Hillsdale, NJ 1986, pp. 35–54.

²³ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, «Language Learning» 1994b, n° 44, pp. 283–305.

²⁴ T. Scovel, *The effect of affect...*

²⁵ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety*, «The Modern Language Journal» 1986, n° 70(2), pp. 125–132; R.C. Gardner, *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London 1985; P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages*, «Language Learning» 1991a, n° 41(4), pp. 513–534; P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*, «Language Learning» 1991b, n° 41, pp. 85–117;

Horwitz et al.²⁶ ont avancé qu'un type d'anxiété, appelé anxiété langagière relative aux langues étrangères, était responsable des réactions émotionnelles négatives des apprenants liées à l'apprentissage des langues. Ils ont également conçu un instrument pour mesurer cette anxiété: le Foreign Language Classroom Anxiety (ci-après FLCAS). En plus du FLCAS, d'autres mesures ont été proposées comme le French Class Anxiety Scale²⁷, l'English Use Anxiety Scale²⁸, l'English Test Anxiety Scale²⁹, et le French Use Anxiety Scale³⁰.

2. Impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues

L'intérêt pour l'anxiété langagière peut être plus fortement lié à ses effets. Les éducateurs et les administrateurs (entre autres) s'inquiètent surtout de son potentiel effet négatif sur la réussite scolaire, y compris sur les notes de cours et sur les tests de compétence normalisés³¹. Les apprenants peuvent également consacrer beaucoup de temps et d'efforts simplement à compenser les effets des niveaux débilissants d'anxiété langagière, car l'excitation de l'anxiété a un certain nombre d'effets cognitifs spécifiques³². En outre, l'importance de l'apprentissage des langues dans l'économie mondiale signifie que l'anxiété langagière peut constituer un obstacle à une carrière réussie³³ et à des relations réussies au sein d'un groupe³⁴.

P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning*, «Studies in Second Language Acquisition» 1994a, n° 16, pp. 1–17; P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, «Language Learning» 1994b, n° 44, pp. 283–305.

²⁶ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety...*

²⁷ R.C. Gardner, *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London 1985.

²⁸ R. Clément, R.C. Gardner, P.C. Smythe, *Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English*, «Canadian Journal of Behavioral Science» 1977, n° 9, pp. 123–133.

²⁹ R. Clément, R.C. Gardner, P.C. Smythe, *Social and individual factors in second language acquisition*, «Canadian Journal of Behavioral Science» 1980, n° 12, pp. 293–302.

³⁰ R.C. Gardner, P.F. Tremblay, A-M. Masgoret, *Towards a full model of second language learning: an empirical investigation*, «The Modern Language Journal» 1997, n° 81(3), pp. 344–362.

³¹ Cope-Powell J., 1991: *Foreign language classroom anxiety: Institutional responses*, [dans:] *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 169–176; Young D.J., 1986: *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings*, «Foreign Language Annals», n° 19, pp. 439–445.

³² P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The effects of induced anxiety on cognitive processing...*; P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety...*; M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety...*

³³ J.A. Daly, *Understanding communication apprehension: An introduction for language educators*, [dans:] *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1991, pp. 3–14.

³⁴ R. Clément, *Ethnicity, contact and communicative competence in a second language*, [dans:] *Social psychology and language*, éd., P. Robinson, P. Smith, Pergamon Press, Oxford 1980, pp. 147–159; R. Clément,

En outre, une expérience personnelle désagréable d'anxiété sévère et son effet sur un individu sont également un problème majeur. Toutes ces conséquences, scolaires, cognitives, sociales et personnelles, seront analysées ci-dessous.

2.1. Effets scolaires

Plusieurs études ont analysé la relation entre l'anxiété langagière et les notes en cours de langue. Par exemple, Aida³⁵, Horwitz³⁶, MacIntyre et Gardner³⁷ et Young³⁸ ont tous montré des corrélations négatives significatives entre l'anxiété langagière et les notes dans différents cours de langues étrangères.

Un effet scolaire supplémentaire de l'anxiété langagière peut être nommé «apprentissage exagéré»³⁹. Ainsi, les apprenants qui éprouvent de l'anxiété ressentent la nécessité de compenser ses effets négatifs par un effort accru dans l'apprentissage⁴⁰, et les données expérimentales confirment cet effet⁴¹. C'est une réaction commune quand un individu remarque qu'il ne fonctionne pas efficacement à cause de l'anxiété éprouvée⁴². Dans un cadre scolaire, cela entraîne souvent des niveaux de réussite inférieurs aux attentes par rapport au travail des apprenants et au temps qu'ils investissent dans l'apprentissage d'une langue. Ce problème a notamment été noté par Price⁴³ dans une série d'entretiens avec des apprenants de langue nerveux.

L'anxiété langagière se caractérise très souvent par des symptômes physiologiques tels transpirer, avoir les mains moites, avoir la bouche sèche quand on tente de parler, mais aussi par des symptômes comportementaux tels manquer les cours, négliger les devoirs, se soucier de la performance des autres apprenants de la classe⁴⁴. À cela s'ajoutent les faits suivants: lorsqu'un apprenant est anxieux, son estime de soi se réduit, sa confiance en lui diminue et est moins tenté de prendre des risques. En classe ces apprenants restent silencieux, ne répondent ou ne participent pas à la communication, aux interactions ou même parfois perturbent les autres (= ceux qui prennent la parole).

Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics, «Journal of Language & Social Psychology» 1986, n° 5, pp. 271–290.

³⁵ Y. Aida, *Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese*, «The Modern Language Journal» 1994, n° 78(2), pp. 155–168.

³⁶ E.K. Horwitz, *Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale*, «TESOL Quarterly» 1986, n° 20(4), pp. 559–64.

³⁷ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety...*

³⁸ D.J. Young, *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings...*

³⁹ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety...*

⁴⁰ M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety...*

⁴¹ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety...*

⁴² H.J. Eysenck, *The structure and measurement of intelligence*, Springer-Verlag, New York 1979; R. Schwarzer, *Self-related cognition in anxiety and motivation: An introduction*, [dans:] *Self-related cognition in anxiety and motivation*, éd. R. Schwarzer, Erlbaum, Hillsdale NJ 1986, pp. 1–17.

⁴³ M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety...*

⁴⁴ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety...*

Or, pour bien apprendre une langue et surtout pour communiquer oralement, l'apprenant doit réagir de façon positive à la langue et culture cibles. Un apprenant de langue étrangère anxieux dans les cours de production orale ne progressera pas, passera plus de temps à réfléchir sur son anxiété que sur la tâche à accomplir, se désintéressera au cours. D'ailleurs, les chercheurs⁴⁵ soutiennent que «des apprenants qui hésitent à parler ne progresseront pas aussi rapidement que ceux plus détendus et conserveront probablement un niveau d'anxiété relativement élevé».

2.2. Effets cognitifs

Les recherches réalisées ont constamment montré que l'anxiété langagière pouvait nuire à l'apprentissage des langues. Ainsi, l'étude de Young⁴⁶ apporte que les apprenants anxieux sont moins compétents en production orale; Gardner et al.⁴⁷ montrent que l'anxiété est un facteur influençant négativement la réussite; Spolsky⁴⁸ constate que les apprenants de langue anxieux participent moins aux activités de classe que les apprenants détendus; MacIntyre et Gardner⁴⁹ expliquent que l'anxiété cause des problèmes pour les apprenants de langue parce qu'elle nuit à l'acquisition, à la rétention de l'information et à la production; Leki⁵⁰ dit que selon les recherches effectuées, l'anxiété influence de façon négative la performance d'écriture; Gregersen⁵¹ affirme que les apprenants anxieux font plus d'erreurs que les plus détendus.

Dans les sections qui suivent, nous discuterons des théories qui tentent d'expliquer les effets de l'anxiété sur le système et sur les processus cognitifs⁵² ainsi que sur les différentes phases d'apprentissage⁵³.

Dans son article «Anxiety, Learning, and Memory: A Reconceptualization», Eysenck⁵⁴ propose une théorie qui explique comment, de façon générale, l'anxiété

⁴⁵ P.D. MacIntyre, K.A. Noels, R. Clément, *Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety*, «Language Learning» 1997, n° 47, p. 279.

⁴⁶ D.J. Young, *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings...*

⁴⁷ R.C. Gardner, R.N. Lalonde, R. Moorcroft, F.T. Evers, *Second language attrition: The role of motivation and use*, «Journal of Language and Social Psychology» 1987, n° 6, pp. 29–47.

⁴⁸ B. Spolsky, *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*, Oxford University Press, Oxford 1989, p. 114.

⁴⁹ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*, «Language Learning» 1991b, n° 41, p. 86.

⁵⁰ I. Leki, *Techniques for reducing second language writing anxiety*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young, McGraw-Hill, Boston 1999, p. 65.

⁵¹ T. Gregersen, *To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students*, «Foreign Language Annals» 2003, n° 36(1), pp. 25–32.

⁵² M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory: A Reconceptualization*, «Journal of research in personality» 1979, n° 13, pp. 363–385.

⁵³ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*

affecte l'apprentissage et la mémoire d'un étudiant anxieux. Au début de son article, l'auteur précise qu'il existe une distinction entre l'anxiété de trait et l'anxiété d'état. Puisque l'anxiété d'état est associée à l'interaction de l'anxiété de trait et de l'anxiété provoquée par une situation spécifique, elle peut mieux prédire le succès d'une tâche que ne peut le faire l'anxiété de trait. Par ailleurs, Eysenck⁵⁵ explique qu'il y a deux composantes de l'anxiété provoquée par les tests: *worry* and *emotionality*, à savoir l'inquiétude et le fait d'être émotif. Cette dichotomie a été soulevée par Liebert et Morris⁵⁶. L'inquiétude correspond à la composante cognitive de l'anxiété. Elle comprend le souci face à la performance, des attentes négatives et l'auto-évaluation. Le fait d'être émotif correspond à des sentiments désagréables qui sont plutôt reliés à la physiologie: la tension, la nervosité et le fait d'être mal à l'aise. L'étudiant les éprouve quand il est en situation d'anxiété. Eysenck ajoute que la distinction entre ces deux composantes de l'anxiété était utile dans plusieurs recherches. Bien que ces deux composantes soient importantes, souvent les chercheurs qui ont élaboré des théories sur l'influence de l'anxiété sur l'apprentissage en ont examiné seulement une (celle qui est cognitive ou celle qui est émotive). Pour ce qui est des effets négatifs sur la performance, Morris et Liebert⁵⁷ ont trouvé une corrélation négative entre l'inquiétude et les notes obtenues lors d'un examen final. Par contre, aucune corrélation n'a été découverte entre ces notes et les facteurs physiologiques (*emotionality*). En d'autres mots, cette étude suggère que c'est le côté cognitif de l'anxiété (attentes négatives, souci de performance) qui crée les plus importants obstacles pour l'apprentissage ou la performance.

Même si, comme nous l'avons déjà mentionné, quelques chercheurs parlent de l'anxiété bénéfique, Eysenck⁵⁸ quant à lui, déclare que l'inquiétude et les activités cognitives qui ne sont pas reliées à la tâche à effectuer et qui sont associées à l'anxiété nuisent à l'apprentissage. Il explique que les activités cognitives reliées et les pensées non reliées à la tâche (inquiétude, auto-évaluation négative) rivalisent pour les ressources et la place qu'ils occupent dans le système de traitement général. Conséquemment, chez un individu anxieux, les ressources cognitives sont divisées entre pensées négatives et désagréables non reliées à la tâche à réaliser et ressources cognitives utilisées pour effectuer la tâche. À l'inverse, un individu qui n'est pas anxieux peut utiliser toutes ses ressources cognitives pour réaliser la tâche. Eysenck, en posant l'hypothèse que la mémoire de travail est la partie la plus affectée par l'interaction des pensées divisées, soutient les conclusions de Baddeley et Hitch⁵⁹

⁵⁴ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*:...

⁵⁵ Ibidem, p. 364.

⁵⁶ R.M. Liebert, L.W. Morris, *Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data*, «Psychological Reports» 1967, n° 20, pp. 975–978.

⁵⁷ L.W. Morris, R.M. Liebert, *Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology» 1970, n° 35, pp. 332–337.

⁵⁸ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*:...

⁵⁹ A.D. Baddeley, G.J. Hitch, *Working memory*, [dans:] *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, éd. G.H. Bower, Academic Press, New York 1974, n° 8, pp. 47–89.

qui ont rapporté que la mémoire de travail a une capacité et un espace limités. Les ressources cognitives sans lien avec la tâche (i.e. provoquées par l'anxiété) auront donc des effets négatifs sur la performance de celui qui apprend. La portée des effets négatifs dépendra de la difficulté de la tâche et des pensées sans lien avec elle puisque ce sont les deux facteurs qui demandent le plus de ressources de la mémoire de travail.

Bien que l'anxiété cause des pensées nuisibles qui divisent les ressources cognitives et qui, conséquemment, entravent l'apprentissage, l'étudiant anxieux essaiera souvent de compenser par une augmentation de l'effort attribué à la tâche⁶⁰. Selon Kahneman⁶¹, un individu évalue la quantité de ressources cognitives qui seront nécessaires pour l'accomplir. Puisque leurs ressources cognitives sont divisées entre pensées utiles à la tâche et pensées sans lien avec elle (portant souvent sur les soucis), les personnes anxieuses ont besoin de plus de ressources par rapport à leurs pairs non anxieux. En effet, les personnes anxieuses prennent en compte ce besoin et utilisent souvent plus de ressources (en mettant plus d'effort à la tâche) pour compenser pour les effets négatifs de l'anxiété. Pourtant, Kahneman explique que l'effort ne peut pas compenser totalement les effets de l'anxiété et le manque de ressources. Plus la tâche devient difficile, moins les anxieux peuvent compenser par l'effort. Ainsi, l'écart entre la performance des anxieux et celle des non anxieux s'accroît.

Comme le soulève Eysenck⁶², les théories sur la division des ressources cognitives ont de la difficulté à expliquer l'anxiété bénéfique. Une étude de Knox et Grippaldi⁶³ a prouvé que les étudiants qui ont eu un niveau moyen d'anxiété ont mieux performé que leurs pairs qui ont éprouvé beaucoup ou peu d'anxiété. Bien que la théorie proposée par Eysenck ne soit pas parfaite et puisse encore être modifiée pour inclure l'anxiété bénéfique, elle nous renseigne sur les effets cognitifs provoqués par l'anxiété et la façon dont elle peut nuire à l'apprentissage d'une langue.

MacIntyre⁶⁴ soutient et élabore l'hypothèse d'Eysenck en situant sa théorie dans un cours de langue. Il fait la proposition suivante:

La demande de répondre à une question dans un cours de langue peut provoquer de l'anxiété chez l'étudiant. Elle l'amène à s'inquiéter, voire à ruminer. La performance cognitive diminue à cause de cette division de l'attention, et la performance de l'étudiant s'en ressent. Cela engendre une auto-évaluation négative et une dévalorisation de soi qui nuisent encore davantage à la performance. (traduction personnelle)

⁶⁰ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*:...

⁶¹ D. Kahneman, *Attention and effort*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1973.

⁶² M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*:...

⁶³ W.J. Knox, R. Grippaldi R., *High levels of state or trait anxiety and performance on selected verbal WAIS subtests*, «Psychological Reports» 1970, n° 27, pp. 375–379.

⁶⁴ P.D. MacIntyre, *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, «The Modern Language Journal» 1995a, n° 79(1), p. 92.

Après avoir traité des effets de l'anxiété sur les processus cognitifs généraux, nous poursuivons notre examen de la littérature en mettant l'accent sur la façon dont l'anxiété peut affecter les étapes spécifiques associées à l'apprentissage d'une langue. Tel que mentionné ci-haut, selon la théorie de Tobias⁶⁵ soutenue par MacIntyre et Gardner⁶⁶, l'anxiété langagière nuit aux trois étapes de l'apprentissage: l'input, le traitement, et l'output.

Comme nous pouvons le voir sur le schéma présenté ci-dessous (fig. 1.), l'anxiété peut avoir l'impact très néfaste sur trois étapes principales de l'apprentissage de la langue étrangère:

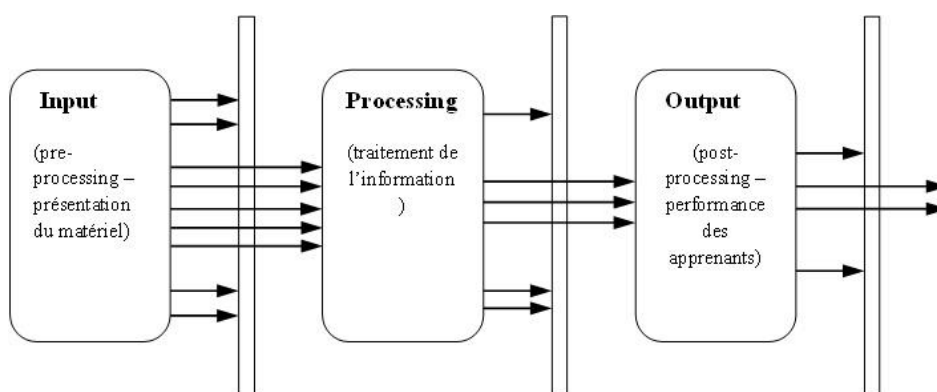


Fig. 1. Modèle des effets de l'anxiété sur l'apprentissage de la langue seconde⁶⁷

L'*input*⁶⁸ réfère à la phase pendant laquelle le matériel est présenté aux élèves. Le traitement réfère à tous les processus d'enregistrement, d'organisation, d'emmagasinage et de rappel de l'input réalisés par les étudiants. Quant à l'*output*, Tobias⁶⁹ le définit comme étant la performance des apprenants vis-à-vis n'importe quelle mesure qui démontre que les objectifs de l'enseignement ont été atteints. Selon le modèle proposé par Tobias, la phase qui précède le traitement (preprocessing), la phase pendant le traitement (processing) et la phase qui arrive tout de suite après le traitement et avant l'output (postprocessing), sont les phases les plus affectées par l'anxiété lors de l'apprentissage qui suit l'enseignement.

⁶⁵ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*; S. Tobias, *Anxiety and cognitive processing of instruction...*

⁶⁶ P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing...*

⁶⁷ P.D. MacIntyre, *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young (Ed.), Boston, McGraw-Hill 1999, p. 35.

⁶⁸ J. Wilkinson, *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*, p. 23. Thèse de maîtrise inédite, Université Laval, Québec, Canada 2011, consulté le 22 avril 2016 sur: www.theses.ulaval.ca/2011/27874/27874.pdf

⁶⁹ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*, p. 575.

L'anxiété peut nuire à l'apprentissage pendant la phase du preprocessing en empêchant l'input d'être représenté ou enregistré par l'étudiant. Tobias soutient la théorie d'Eysenck⁷⁰. Il dit en effet que l'attention des étudiants qui éprouvent de l'anxiété est divisée entre les préoccupations et la dévaluation de soi et les ressources utilisées pour accomplir la tâche. Tobias ajoute que ce détournement de l'attention chez les étudiants anxieux fait en sorte que l'input des stimuli est moins efficace. Pendant cette phase, l'interférence est selon lui la plus nuisible à l'apprentissage puisqu'elle affecte la quantité d'informations qui sera disponible à la phase de traitement. De plus, il est probable que ce type d'interférence soit cumulatif. En d'autres mots, ce qui n'est pas représenté cognitivement ne peut pas être traité. Il serait par ailleurs difficile de compenser les désavantages résultant de l'anxiété pendant cette phase. En revanche, il est possible de diminuer l'interférence créée par l'anxiété pendant cette phase, si l'étudiant anxieux est à nouveau exposé aux stimuli. Par exemple, le fait de rembobiner un film ou une cassette pour l'écouter une deuxième (voire une troisième fois) réduirait les effets de l'interférence et serait très bénéfique aux étudiants anxieux. Par contre, Tobias prédit que les étudiants qui n'éprouvent pas d'anxiété langagière ne bénéficieraient pas de ces mesures.

À cette phase l'anxiété agit comme filtre qui rend impossible le passage de l'information présentée à l'étape suivante, celle de son traitement. Il s'agit ici entre autre de l'*anxiété de récepteur*⁷¹. Si les mots n'entrent pas dans le système cognitif, ils ne peuvent pas être traités et utilisés dans la dernière phase, celle de production orale.

À la phase de *traitement de l'information* (processing)⁷², l'anxiété de celui qui apprend affecte ses processus cognitifs (ceux qui traitent l'input). Tobias⁷³ a identifié les trois facteurs qui influenceront le plus l'apprentissage pendant cette phase: la difficulté de la tâche, la dépendance à la mémoire et l'organisation de la tâche. Premièrement, rappelons que des recherches ont démontré que les effets néfastes de l'anxiété langagière chez les étudiants anxieux sont plus perceptibles quand les tâches à effectuer sont difficiles. Selon Eysenck⁷⁴, les étudiants anxieux, même en faisant des efforts pour compenser, n'arrivent pas à combler l'écart qui se produit entre eux et leurs pairs non anxieux pendant les tâches difficiles. Étant donné que les ressources cognitives sont limitées, la différence de performance entre les étudiants anxieux et non anxieux devient plus perceptible quand il faut utiliser toutes les ressources disponibles pour accomplir une tâche difficile. Tobias⁷⁵

⁷⁰ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*...

⁷¹ R.B. Rubin, *Communication research measures*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey 2004, p. 304.

⁷² J. Wilkinson, *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais*..., p. 23.

⁷³ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology*...

⁷⁴ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory*...

⁷⁵ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology*...

ajoute qu'une réduction de la difficulté de la tâche aiderait les étudiants qui éprouvent de l'anxiété langagière.

Les recherches effectuées par Kreitzberg⁷⁶ ont révélé que les tâches qui requièrent l'usage de la mémoire, à court ou à moyen terme, sont plus susceptibles d'être influencées de façon négative par l'anxiété que les tâches qui impliquent des informations emmagasinées dans la mémoire à long terme. La réduction des tâches dépendant de la mémoire à court ou moyen terme permettrait la diminution de l'interférence de l'anxiété. L'étudiant anxieux aurait donc plus de chances de réussir.

À cette phase, l'anxiété exerce un impact sur la rapidité et la précision de l'apprentissage. Comme l'anxiété nuit à la concentration, l'élève peut avoir du mal à apprendre un nouveau mot, une phrase ou des notions de grammaire. L'anxiété peut prendre forme du souci pour une communication à venir ou de crainte de ne pas comprendre quelque chose.

Il faut aussi faire mention de Tobias⁷⁷, selon qui des études ont prouvé que les personnes anxieuses ont plus de difficulté à effectuer les tâches mal organisées. En améliorant l'organisation des tâches, les étudiants qui ressentent de l'anxiété seraient donc moins désavantagés.

Finalement, l'interférence qui a lieu à la phase de *postprocessing*⁷⁸ représente les problèmes de récupération (*retrieving*) des informations maîtrisées à un moment ultérieur. Bien que Tobias relate qu'il existe peu d'études spécifiques sur cette variable, son modèle suggère qu'il serait possible de l'examiner. Plusieurs étudiants témoignent de ce type d'interférence quand ils disent avoir eu un blocage lors d'une situation d'évaluation orale ou écrite. Ce blocage renvoie au moment où ils n'ont pu se rappeler des informations préalablement acquises et maîtrisées⁷⁹. À une étape de la production orale l'anxiété influence le sentiment de tout oublier pendant l'examen. Elle agit comme interruption de l'information recherchée. L'élève se sent déconcerté, l'angoisse augmente, ce qui rend encore plus difficile la recherche de l'information. Ainsi, la performance se détériore.

Après avoir discuté des théories d'Eysenck⁸⁰ et de Tobias⁸¹ qui traitent respectivement de l'impact de l'anxiété sur les processus cognitifs en général et sur les étapes spécifiques d'apprentissage, nous continuerons de démontrer les effets sociaux et personnels de l'anxiété chez l'étudiant.

⁷⁶ C.B. Kreitzberg, *The effect of anxiety on direction of attention and short-term memory*, thèse de doctorat inédite, City University of New York, New York 1978.

⁷⁷ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*

⁷⁸ J. Wilkinson, *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais...*, p. 24.

⁷⁹ E.K. Horwitz, M.B. Horwitz, J.A. Cope, *Foreign language classroom anxiety...*; D.J. Young, *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, «Foreign Language Annals 25» 1992, pp. 157–172.

⁸⁰ M.W. Eysenck, *Anxiety, learning and memory...*

⁸¹ S. Tobias, *Anxiety research in educational psychology...*

2.3. Effets sociaux

Les effets sociaux de l'anxiété langagière se manifestent par la réticence de l'apprenant à communiquer dans une classe de langue étrangère et dans un cadre linguistique naturel⁸². Ces effets résultent principalement des conséquences de l'anxiété sociale, ainsi que des troubles anxieux qui sous-tendent le concept de l'anxiété langagière: l'appréhension de communication, la peur d'une évaluation négative et l'anxiété de test. En général, il semble que l'évitement de la communication dans une classe de langue étrangère, dont les pratiques impliquent l'utilisation d'interactions sociales ou de situations de communication comme technique principale d'enseignement, peut constituer un sérieux danger pour un apprenant de langue seconde réticent. L'anxiété peut non seulement priver l'apprenant d'une pratique suffisante de la langue, mais aussi l'empêcher d'acquérir de précieuses compétences sociales nécessaires dans les différents contextes de la langue seconde⁸³.

2.4. Effets personnels

Du point de vue personnel, l'anxiété langagière chez l'apprenant conduit à l'autodépréciation, à une peur paralysante et à des pensées inquiétantes⁸⁴ ou à des réactions physiologiques comme l'hypertension artérielle, la transpiration des mains ou la tension à l'avant-bras, qui peut avoir une influence considérable sur la qualité de «la tâche neuromusculaire du langage»⁸⁵. Cette perspective inclut les composantes cognitives et somatiques dans le modèle d'anxiété langagière proposé par Mogg et al.,⁸⁶ et Eysenck⁸⁷. L'apprenant reconnaît ces symptômes corporels et exprime son autodépréciation et son inquiétude d'être incapable d'effectuer une tâche ou de ne pas être évalué positivement par l'enseignant ou les autres apprenants⁸⁸.

⁸² P.D. MacIntyre, R.C. Gardner, *Methods and results in the study of anxiety...*

⁸³ E. Piechurska-Kuciel, *Language anxiety in secondary grammar school students*, Uniwersytet Opolski, Opole 2008, p. 76.

⁸⁴ E.K. Horwitz, D.J. Young (éd.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Prentice Hall Englewood Cliffs NJ 1991a; M.L. Price, *The subjective experience of foreign language anxiety...*; D.J. Young, *Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest?* «Modern Language Journal» 1991a, n° 75, pp. 425–439.

⁸⁵ T. Scovel, *The effect of affect: A review of the anxiety literature...*, p. 131.

⁸⁶ K. Mogg, B.P. Bradley, C. Dixon, S. Fisher, H. Twelftree, A. McWilliams, *Trait anxiety, defensiveness and selective processing of threat: An investigation using two measures of attentional bias*, «Personality and Individual Differences» 2000, n° 28, pp. 1063–1077.

⁸⁷ M.W. Eysenck, *Anxiety and cognition: A unified theory*, Psychology Press, Hove 1997.

⁸⁸ P.D. MacIntyre, *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young, Boston, McGraw-Hill 1999, pp. 24–45.

3. Conclusion

L'apprentissage des langues est un processus extrêmement complexe qui est en outre compliqué par les différences individuelles des apprenants et par leurs différents environnements sociaux et culturels⁸⁹. Les résultats des recherches présentées ci-dessus indiquent que l'anxiété est un problème important pendant les classes de français oral pour des raisons affectives, linguistiques et socioculturelles. Par conséquent, des stratégies efficaces doivent être recherchées pour aider les apprenants à réduire leur anxiété afin qu'ils puissent maîtriser la langue cible, ce qui est l'objectif final de l'enseignement et de l'apprentissage en classe. Une parfaite maîtrise, cependant, ne peut être réalisée qu'à travers la communication. Il est donc essentiel de continuer les recherches dans ce domaine et d'explorer ces questions dans des situations différentes. En comprenant mieux ces deux questions, l'enseignement et l'apprentissage du français oral ou d'autres langues étrangères seront finalement améliorés.

Bibliographie

- Aida Y., *Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese*, « The Modern Language Journal » 1994, n° 78(2), pp. 155–168.
- Arnold J., Brown H.D., *A map of the terrain*, [dans:] *Affect in language learning*, éd. J. Arnold, Cambridge University Press, Cambridge 1999, pp. 1–24.
- Baddeley A.D., Hitch G.J., *Working memory*, [dans:] *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*, éd. G.H. Bower, Academic Press, New York 1974, n° 8, pp. 47–89.
- Brewer S.S., *Un regard agentique sur l'anxiété langagière*, [dans :] *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, éd. J. Aden, T. Grimshaw, H. Penz, Peter Lang, Berne Suisse 2010, pp. 75–88.
- Chastain K., *Affective and ability factors in second language acquisition*, «Language Learning» 1975, n° 25, pp. 153–16.
- Cheng X.T., *Asian students' reticence revisited*, «System» 2000, n° 28, pp. 435–446.
- Clément R., *Ethnicity, contact and communicative competence in a second language*, [dans:] *Social psychology and language*, éd., P. Robinson, P. Smith, Pergamon Press, Oxford 1980, pp. 147–159;
- Clément R., *Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics*, «Journal of Language & Social Psychology» 1986, n° 5, pp. 271–290.

⁸⁹ X.T. Cheng, *Asian students' reticence revisited*, «System» 2000, n° 28, pp. 435–446.

- Clément R., Gardner R.C., Smythe P.C., *Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning English*, «Canadian Journal of Behavioral Science» 1977, n° 9, pp. 123–133.
- Clément R., Gardner R.C., Smythe P.C., *Social and individual factors in second language acquisition*, «Canadian Journal of Behavioral Science» 1980, n° 12, pp. 293–302.
- Cope-Powell J., 1991: *Foreign language classroom anxiety: Institutional responses*, [dans:] *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, pp. 169–176.
- Daly J.A., *Understanding communication apprehension: An introduction for language educators*, [dans:] *Language Anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1991, pp. 3–14.
- Dörnyei Z., *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge 2005a.
- Eysenck H.J., *The structure and measurement of intelligence*, Springer-Verlag, New York 1979.
- Eysenck M.W., *Anxiety, learning and memory: A Reconceptualization*, «Journal of research in personality» 1979, n° 13, pp. 363–385.
- Eysenck M.W., *Anxiety and cognition: A unified theory*, Psychology Press, Hove 1997.
- Ganschow L., Sparks R., Anderson R., Javorshy J., Skinner S., *Difference in anxiety and language performance among high-, average-, and low- anxious college foreign language learners*, «The Modern Language Journal» 1994, n° 78(1), pp. 41–55.
- Gardner R.C., Lalonde R.N., Moorcroft R., Evers F.T., *Second language attrition: The role of motivation and use*, «Journal of Language and Social Psychology» 1987, n° 6, pp. 29–47.
- Gardner R.C., Tremblay P.F., Masgoret A-M., *Towards a full model of second language learning: an empirical investigation*, «The Modern Language Journal» 1997, n° 81(3), pp. 344–362.
- Gardner R.C., MacIntyre P.D., *A student's contributions to second language learning. Part 2: Affective variables*, «Language Teaching» 1993a, n° 26, pp. 1–11.
- Gardner R.C., *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, Edward Arnold, London 1985.
- Gregersen T., *To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students*, «Foreign Language Annals» 2003, n° 36(1), pp. 25–32.
- Horwitz E.K., *Preliminary evidence for the reliability and validity of a Foreign Language Anxiety Scale*, «TESOL Quarterly» 1986, n° 20(4), pp. 559–64.
- Horwitz E.K., *Language anxiety and achievement*, «Annual Review of Applied Linguistics» 2001, n° 21, pp. 112–126.
- Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J.A., *Foreign language classroom anxiety*, «The Modern Language Journal» 1986, n° 70(2), pp. 125–132.
- Horwitz E.K., Young D.J. (éd.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, Prentice Hall Englewood Cliffs NJ 1991a.

- Kahneman D., *Attention and effort*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1973.
- Kleinmann H., *Avoidance behaviour in adult second language acquisition*, «Language Learning» 1977, n° 27, pp. 93–107.
- Knox W.J., Grippaldi R., *High levels of state or trait anxiety and performance on selected verbal WAIS subtests*, «Psychological Reports» 1970, n° 27, pp. 375–379.
- Kreitzberg C.B., *The effect of anxiety on direction of attention and short-term memory*, thèse de doctorat inédite, City University of New York, New York 1978.
- Leki I., *Techniques for reducing second language writing anxiety*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young, McGraw-Hill, Boston 1999, pp. 64–88.
- Liebert R.M., Morris L.W., *Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data*, «Psychological Reports» 1967, n° 20, pp. 975–978.
- MacIntyre P.D., *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, «The Modern Language Journal» 1995a, n° 79(1), pp. 90–99.
- MacIntyre P.D., *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young (Ed.), Boston, McGraw-Hill 1999, pp. 24–45.
- MacIntyre P.D., *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, «The Modern Language Journal» 1995a, n° 79(1), pp. 90–99.
- MacIntyre P.D., *Language Anxiety: A review of the research for language teachers*, [dans:] *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom*, éd. D.J. Young, Boston, McGraw-Hill 1999, pp. 24–45.
- MacIntyre P.D., *Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition*, [dans:] *Individual differences and instructed language learning*, éd. P. Robinson, John Benjamins, Amsterdam 2002, pp. 45–68.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, «Language Learning» 1994b, n° 44, pp. 283–305.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages*, «Language Learning» 1991a, n° 41(4), pp. 513–534.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*, «Language Learning» 1991b, n° 41, pp. 85–117.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerized vocabulary learning*, «Studies in Second Language Acquisition» 1994a, n° 16, pp. 1–17.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language*, «Language Learning» 1994b, n° 44, pp. 283–305.
- MacIntyre P.D., Noels K.A., Clément R., *Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety*, «Language Learning» 1997, n° 47, pp. 265–287.
- MacIntyre P.D., Gardner R.C., *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*, «Language Learning» 1991b, n° 41, pp. 85–117.

- Mogg K., Bradley B.P., Dixon C., Fisher S., Twelftree H., McWilliams A., *Trait anxiety, defensiveness and selective processing of threat: An investigation using two measures of attentional bias*, «Personality and Individual Differences» 2000, n° 28, pp. 1063–1077.
- Morris L.W., Liebert R.M., *Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance*, «Journal of Consulting and Clinical Psychology» 1970, n° 35, pp. 332–337.
- Oxford R.L., *Anxiety and the language learner: new insights*, [dans]: *Affect in language learning*, éd. J. Arnold, Cambridge University Press, Cambridge UK 2002, pp. 58–67.
- Piechurska-Kuciel E., *Language anxiety in secondary grammar school students*, Uniwersytet Opolski, Opole 2008.
- Price M.L., *The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with high-anxious students*, [dans]: *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, éd. E.K. Horwitz, D.J. Young, Prentice Hall, Upper Saddle River NJ 1991, pp. 101–108.
- Rubin R.B., *Communication research measures*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey 2004.
- Scovel T., *The effect of affect: A review of the anxiety literature*, «Language Learning» 1978, n° 28, pp. 129–142.
- Schwarzer R., *Self-related cognition in anxiety and motivation: An introduction*, [dans:] *Self-related cognition in anxiety and motivation*, éd. R. Schwarzer, Erlbaum, Hillsdale NJ 1986, pp. 1–17.
- Sparks R.L., Ganschow L., *A strong inference approach to causal factors in foreign language learning: A response to MacIntyre*, «The Modern Language Journal» 1995, n° 79(2), pp. 235–244.
- Spolsky B., *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*, Oxford University Press, Oxford 1989.
- Spielmann G., Radnofsky M.L., *Learning language under tension: New directions from a qualitative study*, «The Modern Language Journal» 2001, n° 85(ii), pp. 259–278.
- Tobias S., *Anxiety research in educational psychology*, «Journal of Educational Psychology» 1979, n° 71, pp. 573–582.
- Tobias S., *Anxiety and cognitive processing of instruction*, [dans:] *Self-related cognition in anxiety and motivation*, éd. R. Schwarzer, Erlbaum, Hillsdale, NJ 1986, pp. 35–54.
- Wang J., *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : Etude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*, thèse de doctorat inédite, Université de Lorraine 2012. Document consulté le 16 avril 2016 sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00952260/document>
- Wilkinson J., *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*, Thèse de

maîtrise inédite, Université Laval, Québec, Canada 2011, consulté le 22 avril 2016 sur: www.theses.ulaval.ca/2011/27874/27874.pdf

Young D.J., *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, «Foreign Language Annals 25» 1992, pp. 157–172.

Young D.J., *The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings*, «Foreign Language Annals» 1986, n° 19, pp. 439–445.

Young D.J., *Creating a low-anxiety classroom environment: What does the language anxiety research suggest?* «Modern Language Journal» 1991a, n° 75, pp. 425–439.

Young D.J., *Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin*, «Foreign Language Annals 25» 1992, pp. 157–172.

RECENZJE

Olga GLEBOVA
(Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie)

OSCAR WILDE'S PLAYS: THE AESTHETICS OF IRREALITY

О.М. Валова, *Эстетико-философская проблематика драматургии Оскара Уайльда*, «Радуга-ПРЕСС», Киров 2013, 246 с.

“Wilde and his works really never fell out of favor or interest,” writes Frederick S. Roden in his introduction to *Palgrave Advances in Oscar Wilde Studies*.¹ Indeed, the field of Wilde scholarship is enormous and constantly growing. As Roden points out, it is Wilde’s breadth, both “the Wildean *opera* and *vita* [that] provide an abundance of modes for literary criticism”².

The last two decades have seen the application of new critical paradigms to Wilde which have shifted the points of emphasis in Wilde scholarship. Wilde’s works have been analysed with respect to sexuality and gender whereas the examination of the writer’s Irish inheritance has established a postcolonial framework for Wilde studies. The easier availability of Wilde’s drafts and typescripts in the digital age as well as the discovery of the writer’s unknown manuscripts and letters has given an impetus to the development of Wilde textual studies, which allows to get an insight into the way Wilde wrote and demonstrates the seriousness with which Wilde took his role as a writer. A big amount of attention has been paid to Wilde by feminist criticism, studies in material culture and performance studies. At the same time there are new directions opening up in well-established areas of Wilde research, such as biographical criticism and Wilde’s thought, understood in terms of aestheticism, philosophy, and religion³.

¹ Frederick S. Roden, *Palgrave Advances in Oscar Wilde Studies*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2005, p. 2.

² Ibid.

³ Comprehensive overviews of contemporary critical perspectives on Wilde, in addition to Frederick S. Roden’s book quoted above, can be found, for example, in Peter Raby (ed.), *The Cambridge Companion to Oscar Wilde*, Cambridge University Press, Cambridge 1997; and Ian Small, *Oscar Wilde: Recent Research*, ELT Press, Greensboro 2000.

The new monograph by Olga M. Valova, associate professor of Vyatka State Humanities University (Russia), re-assesses Wilde's philosophical and aesthetic views from a new methodological orientation, namely by drawing upon the concept of irrealism and showing its centrality in Wilde's works⁴. Valova is well-qualified to do so, having co-authored a book on Wilde⁵ and produced a series of articles on various aspects of his work. Moreover, Valova's study is firmly rooted in the long and wide-ranging tradition of Wilde scholarship in Russia.

It is scarcely an exaggeration to say that Oscar Wilde is one of the best known foreign writers in Russia. The fascination with Wilde has been pervasive in Russian culture since the end of the nineteenth century when his works were popularized by the Russian Symbolists. Such famous representatives of the Russian Symbolist movement as Konstantin Balmont, Fyodor Sologub, Valery Bryusov, and Nikolai Gumilov, who felt an affinity with Wilde's aesthetic views and were inspired by his search for new forms of literary expression, translated his works and laid the foundation of Wilde criticism in Russia. By the end of the first decade of the twentieth century, the majority of Wilde's works had been translated into Russian. During the seventy years of the Soviet period, despite the unfavourable ideological situation in the country, Wilde's works were almost never out of print, including the original English language texts. Especially it is Wilde's plays that enjoyed great popularity and were included in the repertoire of many Russian theatres; for example, *An Ideal Husband*, staged by the renowned Moscow Art Theatre (MXAT) in 1946, had a non-stop successful run for thirty-five years. Since the 1990s there has been a real boom in Wilde publications and Wilde's plays are performed today both by well-known and new experimental theatre companies⁶.

Wilde scholarship in Russia, started by the Russian Symbolists and developed by outstanding Soviet critics, such as Korney Chukovsky, Aleksandr Anikst, Dmitry Urnov and others, flourishes today in numerous articles, books and doctoral dissertations. Wilde's works are mainly studied in the context of the European and Russian Symbolist movement, with particular focus on their relation to the mythopoeic tendencies in the culture of the fin de siècle⁷. Other critical works deal with the problem of aesthetics and religion, the tension between Christianity and paganism in Wilde's works; there is also research into Wilde's use of paradox, intertextuality and intermediality⁸.

⁴ О.М. Валова, *Эстетико-философская проблематика драматургии Оскара Уайльда*, «Радуга-ИРЕСС», Киров 2013.

⁵ О.М. Валова, В.Г. Решетов, *«Счастливый принц» и другие сказки об Оскаре Уайльде*, КФ МГЭИ, Киров 2000.

⁶ The reception of Wilde's works in Russia is discussed in detail in Ю.А. Рознатовская, *Оскар Уайльд в России* <19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-eng/roznatovskaya-uajld-v-rossii.htm> [accessed 22 August 2015].

⁷ Н.Ю. Бартош, *Мифопоэтика модерна в творчестве Оскара Уайльда*, дис. ... канд. филол. наук, Москва 2009.

⁸ О.М. Валова, *Эстетико-философская проблематика драматургии Оскара Уайльда*, с. 6–7.

The innovative aspect of Valova's book is her reading of Wilde's plays through the lens of his "philosophy of irreality", which Wilde himself saw as the intellectual basis of his aesthetics. In his letter of 17 December 1891 to Edmond de Goncourt he wrote:

Cher Monsieur de Goncourt, quoique *la base intellectuelle de mon esthétique soit la Philosophie de l'Irréalité*, ou peut-être à cause de cela, je vous prie de me permettre une petite rectification à vos notes sur la conversation où je vous parlai de notre cher et noble poète anglais m. Algernon Swinburne [...]⁹.

Valova argues that Wilde's philosophy of irreality, though not a formal philosophical doctrine, finds its explicit expression in his non-fictional writings. She convincingly supports her argument by extensively quoting from Wilde's letters and essays and demonstrating how, albeit in an unsystematic way, the writer developed his aesthetic and philosophical doctrine based on the notion of irreality. She presents Wilde as a thinker who in his works contrasts artistic imagination and reality and affirms the great power of the irrational in human life. For Wilde, the inner, spiritual life is more important than its external, material manifestations; behind the everyday and the material the writer always perceives the timeless and the spiritual. As Wilde wrote in his prose confession *De Profundis*:

Still, I am conscious now that behind all this beauty, satisfying though it may be, there is some spirit hidden of which the painted forms and shapes are but modes of manifestation, and it is with this spirit that I desire to become in harmony. I have grown tired of the articulate utterances of men and things. The Mystical in Art, the Mystical in Life, the Mystical in Nature this is what I am looking for. It is absolutely necessary for me to find it somewhere¹⁰.

Valova locates Wilde's philosophy of irreality in the tradition of European philosophical idealism tracing it from Platonism and medieval Christian theology (St. Augustine, Anselm of Canterbury, Abelard, Thomas Aquinas) to Vladimir Solovyov, Nikolai Berdyaev, Schopenhauer, Bergson, Husserl, and Nietzsche. In a particularly illuminating way she explicates the Wildean concept of irreality by drawing on the ideas of Russian philosopher Nikolai Berdyaev who in his book *Spirit and Reality* (1935) postulates the existence of two levels, or types, of reality: reality as a physical, organic, psychic and social world, on the one hand, and reality as truth, goodness, beauty, and creative imagination, on the other. The latter type of reality refers to spirit, to spiritual activity¹¹. Philosophical idealism, endorsed by some European writers of the fin de siècle as a reaction against the dominant trends of positivism in philosophy and naturalism in literature, was also embraced by Wilde who reflected it in his works.

⁹ Oscar Wilde, *The Complete Letters of Oscar Wilde*, ed. by Merlin Holland and Rupert Hart-Davis, Henry Holt and Company, New York 2000, p. 504 (emphasis added).

¹⁰ Oscar Wilde, *De Profundis*, 1998 HTML edition by R. van Valkenburg <www.upword.com/wilde/de_profundis.html> [accessed 15 December 2015].

¹¹ Н. Бердяев, *Философия свободного духа*, Республика, Москва 1994, с. 370.

In her book, Valova sets out to show how Wilde's aesthetics of irreality is embodied in his comedies and tragedies. She maintains that in his attempt to get an insight into the transcendental and the mystical, Wilde created multilayered works in which his philosophy of irreality is expressed on the ideological, thematic, and structural levels. The categories through which the Wildean philosophy of irreality is actualized on various levels of his plays become the principal object of analysis in Valova's book.

The book consists of an introduction, three chapters and a conclusion. In the introduction the author provides a valuable survey of the complex philosophical and cultural context of the European fin de siècle highlighting such features of this period as a shift in guiding axiological principles; growing skepticism in the possibility of objective perception of reality; reconsideration of artistic principles and search for a new language of culture; eschatological attitudes; synthesis of the arts; interest in myth and in philosophical doctrines which emphasize the irrational nature of society and the world. Valova also gives a comprehensive overview of contemporary Wilde scholarship produced both in English and in Russian, and discusses Wilde the playwright in relation to the so-called "new drama" that emerged at the end of the nineteenth century in the works of Henrik Ibsen, August Strindberg, Émile Zola, Maurice Maeterlinck, G.B. Shaw and W.B. Yeats.

In the subsequent chapters Valova analyses closely particular texts with regard to Wildean thought. In chapter 1, entitled "Topical Issues of Modernity: An Aesthete's Point of View", she examines Wilde's attitude to the political and social realities of his day. The author discusses Wilde's treatment of the theme of terrorism in *Vera; or, The Nihilists* (1880), his early tragedy which was inspired by the Irish struggle for independence and the rise of anarchism and nihilism in the world. She then analyses *Salomé* (1894) as a play reflecting the crisis of the modern church and the writer's wavering between paganism and Christianity. She reads the tragedy, in which true faith (represented by Jokanaan) is contrasted to formal religious practices, as a critique of religious fanaticism.

One of Wilde's leading themes – the clash between the laws of society and moral laws – is discussed on the basis of his social comedies: *Lady Windermere's Fan* (1892), *An Ideal Husband* (1895), and *The Importance of Being Earnest* (1895). Valova points out that Wilde's critique of society's prejudice and potential to quash independent thinking serves the purpose of asserting the value of individualism and individual freedom. She makes an interesting observation that Wilde's representation of the absurdities inherent in social life makes him a precursor of existentialism.

Finally, she examines the American theme in Wilde's writing, focusing on the problem of mutual influence of British and American cultures, which is dealt with in some of his letters, 1880s essays, and such works as *The Canterville Ghost* (1887), *A Woman of No Importance* (1893), and *The Picture of Dorian Gray* (1890). Wilde, who visited America in 1882 for a lengthy and successful lecture tour, criticizes both American pragmatism and British conservatism and maintains that it is only

through the interaction of the two cultures that positive changes in society can be achieved.

Chapter 2, entitled “Oscar Wilde’s Philosophy of Irreality and Its Embodiment in his Dramatic Works” is especially useful, for it discusses the sources of European philosophical idealism, explicates Wilde’s philosophy of irreality and concentrates on the crucial question of its embodiment in his plays.

Primarily, Valova examines how Wilde’s philosophy of irreality is realized on the thematic level through the use of the category of “influence”, which she regards as the dominant one and by which she means a change or re-adjustment in a character’s thoughts, mood, or behaviour effected not by rational persuasion but by such factors as art, beauty, voice, appearance (costume), gestures, love, or charisma. She concentrates on the analysis of these factors and their contribution to what Natalya Yu. Bartosh has called Wilde’s “mytho-symbolic construction of the aesthetic reality”¹².

Valova points out that in Wilde’s works it is always significant characters who are endowed with enchanting voices and who often exert a destructive influence on the protagonists (for example, Lord Henry in *The Picture of Dorian Gray* or Baron Arnheim in *An Ideal Husband*). Interestingly, she connects Wilde’s use of voice (“that wonderfully fascinating quiet voice”¹³) with the folkloric and mythological tradition of mermaid singing.

The mystical nature of female influence in Wildean plays is portrayed in accordance with the tendencies characteristic of the fin de siècle and bearing similarities to the way female characters are drawn by Maurice Maeterlinck and August Strindberg: on the one hand, there are women characters who are manipulative and who pose a threat to male independence (Mrs Erlynne in *Lady Windermere’s Fan*, Mrs Arbuthnot in *A Woman of No Importance*, Lady Bracknell in *The Importance of Being Earnest*); on the other, there are those who represent the female version of the dandy character type and who do not try to subdue men but enchant and captivate them in the way a work of art does (Mrs Allonby in *A Woman of No Importance*, Cecily in *The Importance of Being Earnest*, Mabel Chiltern in *An Ideal Husband*).

Discussing the character of the dandy as the epitome of the writer’s ideal of a harmonious life based on the principles of art, Valova pays attention to those traits which are particularly associated with Wilde’s philosophy of irreality, notably the dandy’s intuition and his exceptional ability to experience a spiritual insight. In this chapter Valova also discusses Wilde’s views on art, his idea of the superiority of art to life and its lack of obligation to any standards of mimesis.

The chapter ends with the author’s statement that for Wilde, who propagates the cult of individualism, any kind of influence exerted on a person is deemed

¹² Н.Ю. Бартош, *Мифопоэтика модерни в творчестве Оскара Уайльда*, с. 6.

¹³ Oscar Wilde, *An Ideal Husband*, Act II <www.gutenberg.org/ebooks/885> [accessed 14 August 2015].

harmful; it is only art that can exercise a beneficial influence for it gives aesthetic pleasure, inculcates humanistic values, and elevates people above the everyday and the commonplace.

Chapter 3, entitled “The Embodiment of Wilde’s Philosophy of Irreality in the Structure of his Dramatic Texts”, offers a detailed analysis of the way Wilde’s philosophy is embodied in the plot structure of his plays. The chapter begins with the discussion of the role of chance in the plot of Wilde’s comedies and tragedies. For Wilde, chance, together with art, love and influence, is another manifestation of the unreal in life. Lack of verisimilitude is one of the main aesthetic principles in Wilde; however, non-realistic plots (as, for example, in *The Picture of Dorian Gray* or *The Canterville Ghost*) do not prevent the writer from dealing with important ethical and philosophical issues. The bulk of the chapter is devoted to the analysis of the ways in which Wilde’s philosophy of irreality is manifested in the internal action of his plays. Following the Russian literary theorist V.E. Khalizev, Valova distinguishes between the external and internal action of a literary work. According to Khalizev, the internal action refers to the characters’ psychological states, their emotions and feelings evoked by situations of conflict, in contrast to the external action which refers to the characters’ deeds as they strive to achieve certain goals¹⁴. As Valova indicates, in Wilde’s plays, social and political issues (terrorism, political corruption, blackmail, marital and familial problems), which are dealt with in the external action, are of less consequence than the internal conflict, which concerns the power of the irrational and which becomes an exposition of the writer’s philosophical and aesthetic views. Significantly, in *The Critic as Artist* (1890) the life of action is unfavourably compared by Wilde with the life of art: actions are dangerous and their results are unpredictable.

Valova’s book is wide-ranging in scope and provides a comprehensive analysis of various categories constituting Wilde’s philosophy of irreality. Although the subject of Valova’s research is Wilde’s plays, they are examined in the context of his whole oeuvre, including letters and essays (*The Decay of Lying*, *The Critic as Artist*, *The Soul of Man under Socialism*, *De Profundis* and others) as well as prose fiction (*The Picture of Dorian Gray*, *The Canterville Ghost*, fairy tales). Moreover, the analysis is situated within the philosophical, historical and literary context of the European fin de siècle. The book includes an impressive bibliography consisting of 528 sources (344 in Russian and 184 in English). All these features of Valova’s book contribute to the plausibility and persuasiveness of her analysis.

If this book can be said to have a weakness, then this resides in its structure. The chapters are sometimes allowed to overlap as regards their subject matter, while the chapter titles are too general and inexpressive.

Despite the fact that Wilde’s aesthetic views are well known and have been thoroughly researched, Valova’s adopted perspective – reading Wilde’s plays

¹⁴ В.Е. Хализев, *Теория литературы*, Высшая школа, Москва 2002, с. 371.

through the prism of his philosophy of irreality – offers many interesting insights into Wilde's works, which are analysed with considerable subtlety. One of the benefits of the book is that lesser-known plays, such as *Vera, or the Nihilists* (1880) and *The Duchess of Padua* (1883) are given well-deserved attention. Of particular interest is Valova's illuminating focus on the theme of terrorism in *Vera*, since the increasing visibility of terrorists as societal actors in the contemporary world raises the question what literature can do and say in response to violence. What is more important, Valova's attempt to identify the concepts through which Wilde's aesthetics of irreality is implemented has prepared the ground for a new theoretical move in Wilde research, stimulating the application of cognitive literary criticism to Wilde's texts.

References

- Raby P., (ed.), *The Cambridge Companion to Oscar Wilde*, Cambridge University Press, Cambridge 1997.
- Roden F., S., *Palgrave Advances in Oscar Wilde Studies*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2005.
- Small I., *Oscar Wilde: Recent Research*, ELT Press, Greensboro 2000.
- Wilde O., *The Complete Letters of Oscar Wilde*, ed. by Merlin Holland and Rupert Hart-Davis, Henry Holt and Company, New York 2000.
- Бартош Н., Ю., *Мифопоэтика модерна в творчестве Оскара Уайльда*, дис. ... канд. филол. наук, Москва 2009.
- Бердяев Н., *Философия свободного духа*, Республика, Москва 1994.
- Валова О., М., Решетов, В.Г., *“Счастливый принц” и другие сказки об Оскаре Уайльде*, КФ МГЭИ, Киров 2000.
- Валова О., М., *Эстетико-философская проблематика драматургии Оскара Уайльда*, «Радуга-ПРЕСС», Киров 2013.
- Хализев В., Е., *Теория литературы*, Высшая школа, Москва 2002.

Internet Sources:

- Wilde O., *De Profundis*, 1998 HTML edition by R. van Valkenburg <www.upword.com/wilde/de_profundis.html> [accessed 15 December 2015].
- Wilde O., *An Ideal Husband* <www.gutenberg.org/ebooks/885> [accessed 14 August 2015].
- Рознатовская Ю., А., *Оскар Уайльд в России* <19v-euro-lit.niv.ru/19v-euro-lit/articles-eng/roznatovskaya-ua|ld-v-rossii.htm> [accessed 22 August 2015].