

POLILOG
STUDIA NEOFILOLOGICZNE
NR 13

UNIwersYTET POMORSKI W SŁUPSKU

POLILOG
STUDIA NEOFILOLOGICZNE
NR 13



SŁUPSK 2023

Recenzenci współpracujący z czasopismem:

dr hab. Agnieszka Adamowicz-Pośpiech, prof. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach;
dr hab. Renata Dampc-Jarosz, prof. Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; dr hab. Magdalena Dąbrowska,
prof. Uniwersytetu Warszawskiego; prof. Natela Doghonadze, Międzynarodowy Uniwersytet n. Morzem
Czarnym (IBSU), Gruzja; dr hab. Krystyna Drożdżal-Szelest, prof. Uniwersytetu Adama Mickiewicza
w Poznaniu; dr hab. Krzysztof Fordoński, prof. Uniwersytetu Warszawskiego; prof. Barbara Gawrońska
Pettersson, Uniwersytet w Agder, Norwegia; prof. Klaus Hammer, Politechnika Koszalińska; dr hab. Mariola
Jaworska, prof. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie; dr Małgorzata Jedynek, Uniwersytet
Wrocławski; prof. Katarzyna Jerzak, Uniwersytet Johns Hopkins, Stany Zjednoczone; prof. dr hab. Daniel
Kalinowski, Uniwersytet Pomorski w Słupsku; prof. dr hab. Danuta Künstler-Langner, Uniwersytet
Mikołaja Kopernika w Toruniu; dr hab. Ewa Kochanowska, prof. Akademii Techniczno-Humanistycznej;
prof. dr hab. Michaił Kotin, Uniwersytet Zielonogórski; prof. Honggang Liu, Uniwersytet Soochow, Chiny;
prof. Izabella Malej, Uniwersytet Wrocławski; dr hab. Marek Marszałek, prof. Uniwersytetu Kazimierza
Wielkiego w Bydgoszczy; prof. dr hab. Joanna Mianowska, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy;
dr hab. Beata Mikołajczyk, prof. Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu; dr hab. Krzysztof Nerlicki,
prof. Uniwersytetu Szczecińskiego; dr hab. Krzysztof Polok, prof. Akademii Techniczno-Humanistycznej;
dr hab. Brygida Pudelko, prof. Uniwersytetu Opolskiego; prof. dr hab. Karol Sauerland, Uniwersytet
Warszawski; dr hab. Danuta Stanulewicz, prof. Uniwersytetu Gdańskiego; prof. Anna Stepanova, Uniwersytet
Alfreda Nobla, Ukraina; prof. Eva Stradiotova, Uniwersytet Ekonomiczny w Bratysławie, Słowacja;
dr hab. Ireneusz Szczukowski, prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; prof. dr hab. Ludmiła
Szewczenko, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach; dr hab. Krzysztof Tkaczyk, Uniwersytet
Warszawski; dr hab. Ivan Zymomrya, Uzhorodzki Uniwersytet Narodowy, Ukraina

Międzynarodowy Komitet Naukowy

Saule Abisheva (Kazachstan), Irina Bielobrovtsava (Estonia), Natalia Blishch (Chiny), Marion Brandt (Polska),
Liu Honggang (Chiny), Przemysław Chojnowski (Austria), Natela Doghonadze (Gruzja), Stephen Darren Dougherty
(Norwegia), Christian Efing (Niemcy), Müzeyyen Nazli Güngör (Turcja), Artur Dariusz Kubacki (Polska),
Endre Lendvai (Węgry), Tatiana Megrelishvili (Gruzja), Joanna Mianowska (Polska), Zoja Nowożenowa (Polska),
Anna Stepanova (Ukraina), Tatiana Volynets (Białoruś), Oksana Willis (USA), Ivan Zymomrya (Ukraina)

Komitet Redakcyjny

Redaktor naczelny: Galina Nefagina, Sekretarz redakcji: Idalia Smoczyk-Jackowiak,
Redaktor naukowy: Dorota Werbińska, członkowie: Piotr Gancarz, Marek Łukasik, Mariola Smolińska

ISSN 2083-5485 ISSN 2720-278X

Redaktor tematyczny (literaturoznawstwo)
Tadeusz Osuch

Redaktor tematyczny (językoznawstwo)
Danuta Gierczyńska

Redaktor językowy (j. angielski)
Marta Gierczyńska-Kolas

Redaktor językowy (j. niemiecki)
Mariola Smolińska

Redaktor językowy (j. rosyjski)
Grażyna Lisowska

Redaktor Działu Dydaktyka
Barbara Widawska

Redakcja: Oleg Aleksejczuk

Projekt okładki: Katarzyna Braun

Wersja papierowa czasopisma jest wersją pierwotną.
Czasopismo w wersji on-line znajduje się na stronie: <http://www.polilog.pl>

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku
ul. K. Arciszewskiego 22a, 76-200 Słupsk, tel. 59 84 05 378
www.wydawnictwo.apsl.edu.pl e-mail: wydaw@apsl.edu.pl

Druk i oprawa: volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin, tel. 91 812 09 08

Obj. 20 ark. wyd., format B5, nakład 100 egz.

**LITERATUROZNAWSTWO
I KULTUROZNAWSTWO**

Original research paper

Received: 5.04.2023
Accepted: 8.05.2023

VERSE STYLE OF THE POETIC GROUP “MOSCOW TIME”

Saule Abisheva

ORCID: 0000-0002-4497-0805

Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan
s.abisheva@mail.ru

Danuta Gierczynska

ORCID: 0000-0003-3225-2002

Uniwersytet Pomorski w Słupsku Słupsk, Polska
danuta.gierczynska@apsl.edu.pl

Abstract

The article examines the meter and stylistic features of “Moscow Time” poetry on the basis of the works of S. Gandlevsky, A. Soprovsky, A. Tsvetkov, and B. Kenjeev. The article also proposes a classification of the versification system of their poems according to the principle of banality and originality. The poetry of “Moscow Time” is often called “modern classic”. The main principle of its poetic culture can be interpreted as social shock, which is manifested at the level of content and form. Non-standard areas, some obviously striking features of verse, such as graphics, abandonment of capitalisation at the beginning of the line, syntax, stanza structure, hyphenation system and more, are balanced by the use of traditional metrics, which in most cases determines the pattern of intonation. The poetry of “Moscow Time” authors becomes an example of productive use of poetic tradition, because they bend the classics for themselves, creating original, unrecognisable graphics, stanzas, syntax, expansion of the themes assigned to the size, or non-standard rhymes. And this style can be explained by the fact that in their poetry a stable (constant, invariant) complex of elements of the classical verse system is based on a redistribution of known components within the system itself.

Key words: Moscow Time, verse system, stylistic features, rhythm, metrics

The “Moscow Time” group and its representatives: S. Gandlevsky, A. Soprovsky, A. Tsvetkov and B. Kenjeev made a significant contribution to the development of Russian poetry in the last three decades of the 20th century.

The main principle of their poetic culture can be interpreted as socially shocking, which is manifested both at the level of content and form. However, it has signs of external manifestations to a greater extent. Non-standard content, and some obvious verse factors (graphics, lack of capitalization at the beginning of a line, syntax, stanza, hyphenation system, and much more) are balanced by using traditional metrics in 93% of cases. It gives such an intonation pattern to the poetic text, that it (the poetic text) has a clear rhythm, sounds “smooth” and traditional. This quality of the “Moscow Time” poetry was noticed by poetry scholars: “...the harmonic sound of traditional prosody enhances the undoubted hypnotism of tongue-tied speech, trying to express the inexpressible” [Панн 2006].

This paradox of combining the banal and the original becomes a strong artistic device and is associated with surprise effect, which can be seen in A. Tsvetkov’s poem:

в пустыне я скитался как бревно / месил песок без жребия и шанса / разверзнув
вещий зев но все равно / на мой язык никто не покушался // я жил бомжом а был
в душе боян / вполне владея техникой и темой / мне голос свыше был вставай
болван / и что-нибудь давай скорее делай.

We will try to consider the verse and stylistic features of the “Moscow Time” poetry and classify their versification system according to the principle of banality/originality.

The poetic repertoire of four poets: Gandlevsky, Soprovsky, Tsvetkov and Kenjeev under study consists of 112 poems and 2817 verse lines. The poems which were written during the period 1973–1977 are taken as the basis, as it was an active appearance time of the first samizdat publications by representatives of the “Moscow Time” group. For Kenjeev, the indicated number of poetic texts is an absolute value (28) as evidenced in the poetic collections by Almaty [Кенжеев 2004] and Moscow [Кенжеев 2011] editions with the same title, *Послания (Messages)* and with one subtitle in the first sections *На окраине семидесятых (On the outskirts of the seventies)*. The selection of poems from this period of Gandlevsky was mainly based on the book *Праздник (Holiday)* [Гандлевский 1995]. Tsvetkov’s poems of the early period were recorded six times more, Soprovsky’s twice. For calculations, we made a quantitative unification in order to determine the average statistical indicators, which look like this:

Table 1. Metric repertoire of “Moscow Time” (1973–1977)

№		Gandlevsky	Soprovsky	Tsvetkov	Kenjeev	Total	in %
1	3 Iamb	-	-	-	1	1	0.8
2	4 Iamb	9	8	7	7	31	27.6
3	5 Iamb	4	5	3	2	14	12.5
4	6 Iamb	1	1	-	1	3	2.6
5	MF Iamb	-	-	1	2	3	2.6
6	4 Trochee	2	3	3	3	11	9.8

№		Gandlevsky	Soprovsky	Tsvetkov	Kenjeev	Total	in %
7	5 Trochee	2	2	1	-	5	4.5
8	MF Trochee	-	1	-	-	1	0.8
9	3 Am	4	2	4	-	10	9.0
10	5 Am	-	-	1	1	2	1.7
11	MF Am	-	1	2	-	3	2.6
12	3 Anapest	2	4	3	4	13	11.6
13	4 Anapest	2	1	-	-	3	2.6
14	5 Anapest	-	2	-	2	4	3.6
15	3 Dactyl	-	-	1	-	1	0.8
16	3 Dolnik	1	-	1	3	5	4.5
17	MF Dolnik	-	-	1	-	1	0.8
18	Taktovik	-	-	-	1	1	0.8
Total		27 poems/ 813 pages	30 poems/ 657 pages	28/674 pages	27 poems /674 pages	112 poems /2817 pages	99.1

The “Moscow Time” poetry is called “modern classics.” In the article *Minus thirty in Moscow time*, by describing the features of group poetics, Mikhail Aizenberg [Айзенберг 2005] pointed to “a returning to tradition, to the re-creation of the poetic norm. To the refinement of verse technique. Purposeful elaboration of normative verse and grand style.” The poetics of the “Moscow Time” authors has become an example of productive handling of the poetic tradition in its classical version, as evidenced by the statistical indicators given in the table above.

“Moscow Time” poets have all the meters, and the types of classical sizes tend to be diverse, as seen in the table. Undisputed leadership belongs to two-syllable meters, which is a distinctive quality of the poetry of this group’s poets in the formation period. Interestingly, after the group’s breakup, extra-long sizes become popular in the work of poets who left the group.

Iambic rhythmic pattern gradually loses its primacy, trisyllabic sizes prevail, and, in general, there is a tendency to super-long sizes such as: eight-foot iamb, eight-foot trochee, eight-foot iamb and eight-foot trochee with caesura, five-foot amphibrach, six-foot amphibrach, six-foot anapest, five-foot dactyl, especially in Kenjeev’s poetry. It is explained not only by strengthening the position of philosophical intonation in their poetry, but also by the fact that these meters are the most convenient form for expressing a continuous stream of thoughts in extra-long sentences. The aesthetic phenomenon of “Moscow Time” poetry at the present time, which is the time of constant consciousness, is the idea of the unity of being, arising from a huge number of particulars:

Kenjeev: eight-foot iamb with caesura extension

Земли моей живой гербарий! Сухими травами пропах
ночной приют чудесных тварей – ежей, химер и черепах.

Час мотыльков и керосинок, осенней нежности пора,

пока – в рябинах ли, в осинах – пропащий ветер до утра
 листву недолгую листает, и под бледнеющей звездой
 бредут географ, и ботаник, и обвинитель молодой.

But let us return to the table and the period when Gandlevsky, Soprovsky, Tsvetkov and Kenjееv entered great poetry. Let us comment only on those sizes in the table that are found in all poets, which will make it possible to identify general trends in their work and determine the typological features of their school. Therefore, we will analyze only four-foot iamb, five-foot iamb, four-foot trochee, and three-foot anapest patterns.

The leading position belongs to a four-foot iamb, which is 27.6% in total. One third of the poems are written in this size. But the poets of the twentieth century “manipulate,” play with it, aiming to mislead the reader. For example, in Soprovsky’s poem *И сгинем в луговой дали...* (*And we will die in the meadow distance...*), the traditional sound of the four-foot iamb by the end of the poem acquires new rhythmic intonations due to an accumulation of pyrrhic double lines in the line, creating an auditory illusion of interruption of the rhythm:

Soprovsky

Но навсегда следы в горячем
 Асфальте запечатлены.
 И не зовите суетою
 Направленную беготню
 К непоправимому покою,
 К последнему, лесному дню

[Soprovsky 1997].

In Gandlevsky’s poem *Среди фанерных переборок...* the rhythmic figure with pyrrhic lines in the third foot acts as a rhythmic cursive in the form of distant repetitions: tautological (*Как музыка издалека – Like music from afar*) and syntactically close (*Как горестно и терпеливо – How sad and patient*).

The degree of stress in a four-foot iamb has the following indicators: 87–85% – 31–100%. According to K. Taranovsky [about Холшевников 1985: 140], the practical equality of 1 and 2 feet is observed in Batyushkov, early Pushkin, in the poetry of the twentieth century, and, according to our calculations, in Samoilov’s poetry. According to the provisions of M.L. Gasparov [1974], such a four-foot iamb is transitional. The indicator of the average impact of the four-foot iamb of “Moscow School” poets is 75.8%, which practically coincides with the average stress of Samoilov’s four-foot iamb, which extracts the original from the banal. The studied poets have all kinds of rhythmic figures (except 8). Leading, as well as in the classical poetry of the 19th century and in the poetry of Samoilov, is four forms (pyrrhic in 3rd-Foot). As stated in the classic article by G.S. Vasyutochkin, “On the distribution of forms of iambic tetrameter in poetic texts” [Васюточкина 1968: 206], the frequency of occurrence of the dominant form of pyrrhic in the third foot is “a manifestation of a certain probabilistic norm inherent in poetic speech in general.” The full-stress form occurs

sporadically, that is only 11.3% of the total number. It is often setting iambic inertia in the first lines and then disappears, as it happens in Kenjeev’s poem *под ветром сквозь ночные стекла...* (*under the wind through the night glasses...*):

Kenjeev

под ветром сквозь ночные стекла
 под ним душа моя продрогла
 как весело и как давно
 сирени веточка засохла
 в стакане вымерло вин

In these cases, it, the first form serves as a starting point for the poet to search for various combinations of rhythmic forms [Баевский 1972: 22]. The rhythmic “entanglement” in Kenjeev’s poem is also favoured by the visual perception of the text, in which there are no capital letters nor punctuation marks. The destruction of the law from the beginning of a verse line, as it were, introduces the process of natural speech into the text. Thanks to the aforementioned graphic technique, the distance between the reader and the experience conveyed by the poet is eliminated.

For the author himself, it is a psychologically accurate way of conveying the subjectively experienced feelings. The example given by Tsvetkov also confirms the legitimacy of the provisions put forward in relation to a four-foot iamb: 1 full stressed line, the predominance of the 4th form (pyrrhic in 3rd-Foot), and non-standard graphic structure, which conflicts with the classical size, as if blurring it:

Tsvetkov

зачем живешь когда не страшно
 как будто вещь или плотва
 и до утра в твоём стакане
 вода печальная мертва
 душа воды не выбирает
 в просвете стиковых осин
 но до отметки выгорает
 ее кровавый керосин

[Cvetkov 2001].

Tsvetkov diversifies the sound of a four-foot iamb by means of rhymes. For example, in the poem *Несло осенними пожарами...* fourteen dactylic rhymes, alternating with feminine ones, allow the meter to play with the reader:

Tsvetkov

Все было в спешке, было некогда,
 И рассветало и смеркалось,
 И сетка дождевого невода
 Над пыльным городом смыкалась

[Cvetkov 2001].

Let's look at the dactylic rhymes of this poem:

Пожарами – поджарыми | Fires – fried
 стаями – ставнями | flocks – shutters
 некогда – невода | once – seine
 проворными – платформами | nimble – platforms
 рогожами – прохожими | mats – passers-by
 выдержкой – невидящий | endurance – invisible
 лаково – плакала. | lacquered – crying.

The elongation at the end of the verse line by dactylic rhyme, unusual for a four-foot iamb, gives the poem an original sound.

A four-foot iamb used by the “Moscow Time” poets indicates that by working in classical meter, they create shifts in the system at the expense of resources of the system itself. They are classical in a modern way.

A five-foot iamb, occupying the second position, is also found in poems of all four poets. Strong stops (I, III, V) have a high rate: 94%, 98% and 100%. A fairly high rate and IV foot is 81%. Due to this, there is a maximum release of the second foot (55%) and an increase in the average impact index is 83.2%. All this indicates that the iambic pentameter of the “Moscow School” representatives has a high degree of classical originality. M.L. Gasparov [1974] writes that a five-foot iamb is the most “neutral” of the Russian classical sizes and that there are no distant traditions behind it. Perhaps this explains its rhythmic originality among the studied poets, especially in Gandlevsky's poems. Although the poet claims that he is wary of iambic pentameter because he has tested it for a beautiful size and does not refer to it out of personal prejudice, practice shows that despite these admissions by the poet, he still uses a five-foot iamb and that it does have a beautiful rhythmic-intonation sound, especially at the intersection of full stroke and non-full stroke:

Gandlevsky

За кругом круг вершила кровь во мне.
 Так исподволь накатывал извне
 Времен и судеб гомон вавилонский.
 Но маятник трудился в тишине.

[Gandlevsky 1995].

In the poem *Я был зверьком на тонкой паутине...* there is a line in the middle of the 37-line poem in which the five-foot iambic form with pyrrhus in the third foot occurs the only time, focusing on the semantic climax: *Я горький сплав лимфоузлов и Бога.*

It is interesting that the five-foot iamb is thematically very pronounced among poets, because it is most often found in poems associated with the motif of farewell to love, childhood, youth, and the state of the borderline experience of being and non-being, which is consistent with the observations of M.L. Gasparov. He notices in *Современный русский стих (Modern Russian Verse)* that a five-foot iamb draws on the

traditions of “philosophical and intimate elegiac poetry” [Гаспаров 1974: 58]. Here is a passage from a poem by Tsvetkov that serves as an illustration of this feature:

Tsvetkov

Мне снился сон. Я шел ковыльным полем,

Болтая с незнакомыми людьми.

И оглянувшись, я внезапно понял,

Что ухожу из возраста любви.

Вокруг белели старческие лица,

Но я никак не мог остановиться.

Меня вперед нелегкая несла,

Как лодку без единого весла [Cvetkov, <http://belyprize.ru/index.php?id=583>].

Iambic pentameter is popular with Soprovsky, especially in the poems: *Четыре года памяти чужой...*, *Пока над миром майская звезда...*, *Колесный звон к дорожной славе вящей...*, *Идти вперед, пути не выбирая...*, *Я был богат напевами когда-то...*

Thus, remembering the position of M.L. Gasparov [1974] about the lack of tradition of iambic pentameter in Russian poetry, it can be safely assumed that the “Moscow Time” poets, by imperceptibly reforming this meter, set a precedent for personal tradition.

The metrical situation of the dominant iambic tetrameter and iambic pentameter in the “Moscow Time” lyric poetry is not new, but classically traditional and connected “with the right to be felt from the neutral and traditional metrical background of Russian lyric poetry” [Гаспаров 1974: 58].

A four-foot trochee accounts for eleven poems, or 9.8% of the total number of the entire metrical repertoire, and is equally represented by all four poets: an average of three examples.

The effect profiles are 57.2–99% – 26–100%, and the average effect is 70.5%. Moscow School, which is in the normal range of 1, 2 strokes and medium impact, modifies the classical impact system by the maximum relief of the third foot – 26%, such as: *Ветер исподволь крепчал, В небе птичья чехарда, or в воздух пасмурный взвились*. In Russian poetry, in principle, there are no analogues for such lightness of this foot. According to Gasparov [Гаспаров 1974], Voznesensky has the lowest rate, 32%. That is, alluding to the classics, the poets very technically deform it.

Those internal changes are invisible to the eye. And the repetition of the four-foot trochee takes place primarily in external paraphernalia. It manifests itself in visual and graphic perception: the lack of capitalization at the beginning of a line (three poems), with the traditional quatrain form, the complete absence of punctuation (four poems), and a change in the traditional quatrain stanza.

In Soprovsky, the poem *Зимней ночью за окном...* has the form of a five-line poem; four poems by him and Gandlevsky have an astrophic form, consisting of twenty lines, with a hidden quatrain. There are eight lines in three examples. Kenjeev,

in the poem *Хорошо в лесу влюбленном...* gives a bizarre combination of stanzas: 8 + 12 + 4, which again contains an allusion to the quatrain. And only in Tsvetkov's poem *В мокрых сумерках осенних...* the traditional outer form corresponds to the classical four-foot trochee.

Tsvetkov. Cf.:

В мокрых сумерках осенних
Постучится у крыльца
Неотвязный собеседник,
Тень без тела и лица.

Сестры тихие в палате,
Темный сок из-под бинтов.
Я спущусь к нем в халате:
Извините – не готов...

эти женщины в окне
торопливые соблазны
все движения в огне
предварительно согласны
пальцы липкие по шву
губ лекарственная сода
я не знаю чем живу
это лето без исхода...

In Kenjееv's poem *собираясь в гости к жизни...* the lack of punctuation and a capital letter at the beginning of the line of verses complicates the end with the absence of a rhyme, which appears only in the final, fifth stanza:

Kenjееv

собираясь гости к жизни
надо светлые глаза
свитер молодости грешной
и гитару на плечо

осторожно сквозь сугробы
тихо-тихо дверь открыть
возвращеньем поздним чтобы
никого не разбудить

If a four-foot trochee is traditionally associated with vernacular poetry and includes light poetry and songs [Гаспаров 1974], then the above examples show that the Moscow School gradually produces motivic-thematic “weights” in the direction of thinking about the nature of being.

Thirteen poems were written with a use of three-foot anapest. Let us turn again to Gandlevsky's confessions: “...it annoys me when I am often blown into an anapest, for that is also a spectacular greatness.” Nevertheless, it is an anapest that ranks third in “Moscow Time” with 11.6%. It corresponds most closely to his meditative intonations and will be the starting point that will lead poets to overlong formats. A hint of future lengthening is already found in the stanza, where there are 8- and 12-verses and no punctuation marks are set. It should be noted that also transmissions help in the poetic game with the classical size, which can be noticed especially in Kenjееv:

Kenjееv

расскажи мне какая тревога
на твоих пересохших губах
приложить ли вечернего снега
утолить твою радость и страх
или может быть выпить немного

благо есть еще водка и дом
чтобы спеть накануне побега
о дороге под зимним дождем

Gandlevsky said that “in good poetry, the meter should dissolve beyond recognition,” which also refers to the “Moscow Time” poetry. In terms of size, they work classically, bending the classics for themselves, making them original and unrecognizable through graphics, stanza, syntax, expansion of the theme assigned to size, or untypical rhymes. And one can explain these paradoxes of the classics of Gandlevsky, Soprovsky, Tsvetkov and Kenjeev by the fact that a stable (constant, invariant) complex of components of the classical verse system in the context of their poetry is based on a redistribution of known elements within the system itself.

Considering that the system is not an unequal interplay of all elements, but implies the prominence of one group of elements (“dominant”) and the deformation of the rest, the work enters literature, receives its literary function through this dominant [Тынянов 1977: 277].

The alternation of dominants, according to Yu.N. Тынянов, is one of the most important structural reasons for the emergence of the new: “...any literary system is created not by the peaceful interaction of all factors, but by the dominance, the emergence of one (or a group) that functionally subordinates and colors the rest” [Тынянов 1977: 227].

The verse culture of the early period of the Moscow Time group is proof of A.L. Zhovtis’s contribution, proclaimed in the article *Отношения банальности – оригинальности в структуре стиха (Relations between banality and originality in the structure of verse)*:

The departure from the old system is always evaluated as an overthrow of the foundations. But very soon, it becomes clear that the process of evolution (and sometimes revolutionary transformations) is continuous and productive. In this sense, the continuity of poetic styles is evident even when it seems that it is an “absolute” innovation, solemnly starting from scratch [Жовтис 2013: 174].

The verses of the poets of this group are both original and banal because it is a system of “constant conformities and contradictions” [Жовтис 2013] with tradition, which gives rise to the phenomenon of verse style.

Bibliography

- Айзенберг М., 2005, *Минус тридцать по московскому времени*, „Журнал Знамя”, № 8, <https://magazines.gorky.media/znamia/2005/8/minus-tridczat-po-moskovskomu-vremeni.html> (11.11.2017).
- Баевский В.С., 1972, *Стих русской советской поэзии. Пособие для слушателей спецкурса*, Смоленск.

- Васюточкина Г.С., 1968, *О распределении форм 4-стопного ямба в стихотворных текстах*, [в:] *Теория стиха*, Ленинград, с. 202–211.
- Гандлевский С., 1995, *Праздник: Книга стихов*, Санкт-Петербург.
- Гаспаров М.Л., 1974, *Современный русский стих. Метрика и ритмика*, Москва.
- Жовтис А.Л., 2013, *Избранные статьи*, Алматы, с. 155–174.
- Кенжеев Б., 2004, *Послания: стихотворения*, Алматы.
- Кенжеев Б., 2011, *Послания*, Москва.
- Панн Л., 2006, *Возвращение Алексея Цветкова, рецензия*, http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2006_8/Content/Publication6_2538/Default.aspx (9.11.2017).
- Сопровский А., 1997, *Правота поэта. Стихи и статьи*, Москва.
- Тынянов Ю.Н., 1977, *Поэтика. История литературы*, Москва.
- Холшевников В.Е., 1985, *Случайные четырехстопные ямбы в русской прозе*, [в:] *Русское стихосложение. Традиции и проблемы развития*, Москва, с. 134–143.
- Цветков А., 2001, *Дивно молвить*, <http://www.vavilon.ru/texts/tsvetkov1.html> (9.10.2017).
- Цветков А., *Стихи 1970–1977*, <http://belyprize.ru/index.php?id=583> (8.05.2023).

Transliteration

- Ajzenberg M., 2005, *Minus tridcat' po moskovskomu vremeni*, „Žurnal Znamâ”, № 8, <https://magazines.gorky.media/znamia/2005/8/minus-tridcat-po-moskovskomu-vremeni.html> (11.11.2017).
- Baevskij V.S., 1972, *Stih russoj sovetskoj poëzii. Posobie dlâ slušatelej speckursa*, Smolensk.
- Vasûtôčkina G.S., 1968, *O raspredelenii form 4-stopnogo âmba v stihotvornyh tekstah*, [v:] *Teoriâ stiha*, Leningrad, с. 202–211.
- Gandlevskij S., 1995, *Prazdnik: Kniga stihov*, Sankt-Peterburg.
- Gasparov M.L., 1974, *Sovremennyj russkij stih. Metrika i ritmika*, Moskva.
- Žovtis A.L., 2013, *Izbrannye stat'i*, Almaty, s. 155–174.
- Kenžeev B., 2004, *Poslaniâ: stihotvoreniâ*, Almaty.
- Kenžeev B., 2011, *Poslaniâ*, Moskva.
- Pann L., 2006, *Vozvrašenie Alekseâ Cvetkova, recenziâ*, http://www.nm1925.ru/Archive/Journal6_2006_8/Content/Publication6_2538/Default.aspx (9.11.2017).
- Soprovskij A., 1997, *Pravota poëta. Stih i stat'i*, Moskva.
- Tynânov Ū.N., 1977, *Poëtika. Istoriâ literatury*, Moskva.
- Holševnikov V.E., 1985, *Slučajnye četyrehstopnye âmby v russoj proze*, [v:] *Russkoe stihosloženie. Tradicii i problemy razvitiâ*, Moskva, s. 134–143.
- Cvetkov A., 2001, *Divno molvit'*, <http://www.vavilon.ru/texts/tsvetkov1.html> (9.10.2017).
- Cvetkov A., *Stih i 1970–1977*, <http://belyprize.ru/index.php?id=583> (8.05.2023).

*Original research paper**Received: 5.04.2023
Accepted: 18.04.2023*

STEPY KAZACHSTANU
W *DZIENNIKU PODRÓŻY PO SYBERII (1846)*
ADOLFA JANUSZKIEWICZA

Daniel Kalinowski

ORCID: 0000-0002-5179-0642

Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Polska
daniel.kalinowski@apsl.edu.pl

Abstract

**The Steppes of Kazakhstan in Adolf Januszkiewicz's
*Diary of a Trip to Siberia (1846)***

The article presents the writings of Adolf Januszkiewicz, a Polish exile to Siberia, who was one of the first to describe Kazakhstan and Kazakhs to Polish readers. Januszkiewicz was both an administrator in Tsarist Russia and a keen observer of the steppe peoples. The Polish exile's descriptions of the Kazakhs in letters to friends and family and in his private diary reveal his respect for foreign peoples, his admiration for their ability to live on the steppe, and his fascination with their music and poetry. Januszkiewicz was no naïve man, however, and criticised the Kazakh community for the unequal treatment of men and women and the selfishness of rich families.

Key words: Adolf Januszkiewicz, literary image of Kazakhstan, oriental motifs in Polish literature

Słowa kluczowe: Adolf Januszkiewicz, literacki obraz Kazachstanu, motywy orientalne w literaturze polskiej

Adolf Januszkiewicz to jeden z tych zesłańców polskich na Syberię, którzy zasłużyli się w przestrzeni dziewiętnastowiecznych opisów nieeuropejskich ludów żyjących za Uralem. Wyróżnia się tym, że dane mu było odbyć szereg podróży po stepach Kazachstanu w latach 1846–1848. Choć chronologicznie patrząc, nie był pierwszym odkrywcą tych ziem, to jednak właśnie jemu udało się zgromadzić bogaty materiał społeczno-obyczajowy, dotyczący życia codziennego, gospodarczego oraz politycznego Kazachów, których w połowie XIX w. nieprecyzyjnie nazywano Kirgizami

[Janik 1928; Jewsiewicki 1959; Kuczyński 1972; Sapargalijew, Djakow 1982; Burkot 1988; *Ludy dalekie...* 1989; *Sybir romantyków* 1992; Kalinowski 2021].

Adolf Januszkiewicz, urodził się w 1803 r. na terenach dzisiejszej Białorusi, w Nieświeżu, tam też uczył się w szkole parafialnej. Skończył gimnazjum w Winnicy na Podolu (dziś Ukraina). W latach 1821–1823 studiował na Uniwersytecie Wileńskim. Po studiach zamieszkał w Kamieńcu Podolskim, wreszcie w rodzinnym majątku Dziahylnia (dziś Białoruś). W drugiej połowie lat dwudziestych podróżował po zachodniej i południowej Europie. W 1830 r. powrócił do kraju i wziął udział w powstaniu listopadowym. Za ten czyn został przez carski sąd w 1832 r. skazany na karę śmierci przez powieszenie. Następnie zamieniono mu ten wyrok na utratę szlachectwa, konfiskatę majątku oraz zesłanie na Syberię. Najpierw trafił do Tobolska, później do wsi pod Iszymem, następnie do samego Iszymu (miasta w środkowo-południowej części Rosji, w obwodzie tiumeńskim, o 120 km od granicy z Kazachstanem). Od 1841 r. przebywał w Omsku, w którym od początku 1842 r. pracował w kancelarii Pogranicznego Naczelnika Sybirskich Kirgizów, w której powołano komitet ułożenia projektu spraw kirgiskich, jemu samemu nadając funkcję sekretarza. Praca Januszkiewicza nie była wyłącznie koncepcyjna, zaczął brać udział w wyprawach terenowych, które rozpoznawały stosunki wewnątrz syberyjskich społeczeństw, a zwłaszcza wśród Kazachów. Łącznie odbył kilka podróży po stepach Kazachstanu, wykonując nie tylko prace czysto urzędnicze na rzecz rosyjskiej administracji, ale także coraz głębiej interesując się historią Kazachów, sferą obyczajową oraz folklorem kazachskim. Wiadać to w *Dzienniku podróży po Syberii* (1846) a także w setkach listów, jakie pisał do swojej matki oraz przyjaciół zebranych w wydaniu *Listy ze stepów kirgiskich* (1875). W 1853 r. Januszkiewicz wystarał się o przeniesienie z Omska do Niżnego Tagilska w guberni permskiej, w którym na zlecenie Anatola Demidowa – właściciela kopalni uralskich – zajął się organizacją biblioteki i ogrodu botanicznego. Ułaskawiony został dopiero w 1856 r., wrócił na ziemię polskie i w 1857 r. zmarł na gruźlicę w rodzinnym majątku na Białorusi.

Zesłanie Adolfa Januszkiewicza do Omska można oceniać z różnych perspektyw. Najważniejszy jest kontekst penitencjalny [Stieklowa 1967: 480–483; 1984: 180–186]. Januszkiewicz na Syberii był nade wszystko więźniem politycznym, który nie mógł opuszczać miejsca zesłania, musiał stale kontaktować się z carską policją, nie mógł uczestniczyć w życiu intelektualnym, zaś jego korespondencja była skrzętnie cenzurowana. W tej jednoznacznie opresyjnej sytuacji pojawiał się jednak kontekst kolonizatorski [Łukawski 1981; Thompson 2000; Khodarkovsky 2009], który pozwalał zesłańcowi na uczestniczenie w namiastce typowego, życia ówczesnej inteligencji. Carska administracja wyłapywała bowiem spośród tych obywateli państwa rosyjskiego, którzy mieli wyroki polityczne, takich, których umiejętności mogły się okazać użyteczne w specyficznie pojmowanej akcji zasiedlania i kolonizowania rozległych przestrzeni Syberii. W odniesieniu do kultury polskiej

tego typu przymusowymi specjalistami od spraw syberyjskich stawali się dowódcy, oficerowie i zwykli uczestnicy konfederacji barskiej, powstania kościuszkowskiego, powstania listopadowego, a potem niepokoїв społecznych Wiosny Ludów i powstania styczniewego. Także i przed Adolfem Januskiewiczem, człowiekiem z wyrokiem, pojawiła się możliwość zajęcia się twórczą pracą, która rozpuszczała poczucie uwięzienia oraz egzystencjalnej beznadziei.

Biorąc pod uwagę cały materiał listów oraz zapisków z dzienników Januskiewicza, można zauważyć, jak zmieniał się jego nastawienie wobec ludów stepowych. Oto na początku, zanim jeszcze wyruszył na pierwszą wyprawę, pisał do matki z ekscytacją:

Jeszcze chwil kilka, już będziemy w drodze. Powóz, pocztowe konie, straż kozacka, wszystko stoi w gotowości. [...]

Długa droga otwiera się przede mną, w ciągu jej czekają mnie wielkie trudy, niewygody i nie jedno może niebezpieczeństwo; bo nie jest to podróż, jaką przed laty odbywałem po cywilizowanej Europie. Dziś jadę w strony nieznane jej wcale, jadę w głąb stepów kirgiskich; będę żył wśród hord koczujących z orężem w ręku; będę na dzikim koniu przepływał rzeki i wdzierał się na szczyty gór, nietkniętych stopą żadnego Polaka: ale ta podróż nie zatruwa bynajmniej mojego serca, przedsięwiorę ją z zupełną ufnością w Bogu [*Żywot...* 1861: 5]¹.

Pobrzmiwa tutaj poczucie odkrywania nowych przestrzeni, chęć bycia zdobywcą oraz przekonanie, że można dokonać czegoś w kulturze europejskiej zupełnie nowego. Daje się jednak zauważyć, że Januszewski wyruszał w step z poczuciem cywilizacyjnej dominacji i kulturowej wyższości, to stąd bierze się jego określenie na nieeuropejskie ludy jako „hord koczujących”. Mówiąc zatem językiem teorii postkolonialnej, przynajmniej pośrednio uczestniczył w narzucaniu praw hegemonu kulturze kolonizowanej [Loomba 2011; Gandhi 2008; Said 2005].

Wstępne rozeznanie o etnograficznej stronie ludów stepu miał Januskiewicz dzięki lekturom dzieł polskich (Józef Kobylecki *Wiadomości o Syberii i podróże w niej odbyte* [Kobylecki 1837] oraz opracowania Józefa Kowalewskiego [Kowalewski 1830; 1833a; 1833b; 1834a; 1834b]), a także rosyjskich (Matwiej Giedensztrom [Геденштром 1830]). Postanowił również w swych notatkach postępować w ślad za francuskim orientalistą Victorem Jacquemontem, który kilkadziesiąt lat wcześniej opisywał północną część Indii [Jacquemont 1833; 1841–1844]. Jednakże najważniejszy był dla Januskiewicza narzucony przez Rosjan cel administracyjno-polityczny. W XIX wieku na stepach Kazachstanu, czyli potężnej przestrzeni geograficznej od granicy z Chinami i gór Altaju, przez rejony jeziora Bałchasz, aż do brzegów Morza Kaspijskiego, konkurowały ze sobą siły tzw. Starszej, Średniej i Młodszej Ordy. Były to niestabilne pod względem terytorialnym i organizacyjnym państwa czy też raczej doraźne twory mi-

¹ List z 8 maja 1846 roku według wydania: *Żywot Adolfa Januskiewicza i jego listy ze stepów kirgiskich*, oprac. F. Wrotnowski, Berlin–Poznań 1861, t. 2, s. 5. Najnowsze wydanie: A. Januskiewicz, *Listy z Syberii*, oprac. H. Geber, Warszawa 2003. W dalszej części artykułu cytacje z listów i dziennika pochodzą z wydania berlińsko-poznańskiego.

litarno-rodowe, które z jednej strony miały tendencje do rozdrobnienia plemiennego, innym razem do tworzenia się systemu władzy sułtańskiej, a od czasów realiów politycznych XVIII w. skłaniających się niekiedy do sojuszków czy wręcz poddania się władzy carskiej Rosji. Januskiewicz natrafił na moment historyczny, kiedy na stepie kazachstańskim upadało antyrosyjskie powstanie (1837–1847) pod wodzą Kenesary’ego Kasymowa [Malikov 2005: 569–597]. Polski zesłaniec bezpośrednio nie brał udziału w konflikcie zbrojnym, pełniąc funkcję negocjatora pomiędzy kazachską starszyzną a carskimi urzędnikami. To wówczas poznał polityczne i militarne dążenia rosyjskie wobec ludów stepu, a jednocześnie miał okazję przyjrzeć się z bliska, jakie są obawy Kazachów wobec Rosjan, jak niechętnie patrzą na narzucany im styl życia i jak sprzeciwiają się polityce inkorporowania do Rosji ich ziem. Zesłańcza pozycja Januskiewiczza spowodowała, że nie chciał zostać bezrefleksyjnym czynownikiem i ślepo wykonywać rozkazy swoich przełożonych. Wykazywał więc empatię wobec przeciętnych Kazachów, których uważał za podwójnie pokrzywdzonych: z jednej strony przez łupieżczą politykę Rosjan, którzy zmuszali ich do płacenia zawyżonych podatków, z drugiej strony przez sprzedajność własnej kazachskiej warstwy rządzącej, czyli bogate rody, które dbając głównie o własne interesy finansowe, skłonne były poświęcić dobro ich narodowej społeczności. Januskiewicz wraz z przyjaciółmi-zesłańcami z dezaprobatą patrzyli na procesy wynaradawiania się bogatych rodów kazachskich i szukali możliwości, aby umniejszyć ciężary podatkowe dla przeciętnych mieszkańców wioski i aułów.

Doceniali ten fakt zwykli Kazachowie:

Dwóch Kirgizów rozmawiało z sobą: „Dwadzieścia pięć lat jesteśmy pod panowaniem rosyjskim, a nigdy jeszcze nie było takiego popisu. Dawniej zawsze nas bito; dostawało się nie tylko starszym, ale i wołosnym. Przyjdziesz – pytają: ile masz? Powiesz pięć – krzyczą: łiesz! W pysk i piszą dziesięć! Teraźniejszy urzędnik musi być z innego rodu” [Żywot... 1861: 301].

Polski zesłaniec na rosyjskiej służbie z dużym zaciekawieniem poznawał życie codzienne Kazachów, wyjeżdżając czasami na kilkumiesięczne objazdy po stepie. Przypatrywał się zachowaniom społecznym, relacjom pomiędzy klasami społecznymi czy mężczyznami a kobietami, oglądał rodowe zebrania, spory sądowe czy konkursy sprawnościowe [Żywot... 1861: 155–158, list XV]. Niektóre z opisów są bardzo barwne, pełne narracyjnego ożywienia. Co pewien czas wszakże opowiadacz wyraża poczucie kulturowej obcości, kiedy np. opisuje ucztę w jurcie kazachskiego bogacza lub popisy umiejętności jeździeckich Kazachów. Niemal wszystko było dla niego nowością i notował przeżywane sytuacje z rodzajem fascynacji. Oto np. jego relacje dotyczące zwyczajów przy jedzeniu:

Każdy z nas powinien umyć się osobno, przy czym nie wolno stać, a trzeba kucnąć. Nie wiedziałem, że tak powinno się robić. I jeszcze jeden rażący błąd wprowadził mnie w zakłopotanie: będąc głodny, wyciągnąłem wielki kawał mięsa i zacząłem go gryźć. Okazało się, że mięso wcześniej powinno być pokrojone na drobne kawałki. Niezbędny do tego nóż wisi przypięty do pasa każdego stepowca [Żywot... 1861: 21].

Januszkiewicz w swoich amatorskich badaniach stale szukał u Kazachów pamięci kulturowej po Czynngis-chanie. Chętnie również wysłuchiwał opowieści o ich prehistorii czy notował przykłady twórczości oralnej. Jego relacje nie są zbyt liczne w tym względzie, ponieważ nie nauczył się języka kazachskiego na tyle dobrze, aby zapisywać twórczość ludową bezpośrednio od śpiewającego lub opowiadającego Kazacha. Mimo tej przeszkody, a dzięki pomocy przyjaciół bardzo dobrze znających język kazachski, zapisywał przekazywane historie. Na przykład w swoim dzienniku zanotował opowieść o prapoczątkach Kazachów, a dokładnie rzecz biorąc o jednym z rządzących rodów:

Ktoś, bardzo dawno, miał córkę jedynaczkę, której ciągle strzegła staruszka. Tymczasem, kiedy raz siedziały ze sobą w ciemnej jurcie, dziewczyna ujrzała wielkie światło i od jego promieni, jak powiadała, została brzemienną. Staruszka tego światła nie widziała, a gdy wszystko opowiedziała ojcu, ten kazał córkę zamknąć w złotą skrzynię i zalutowawszy, puścił na wodę. Skrzynia pływała trzy dni, aż jakiś człowiek ją zobaczył, wyciągnął na brzeg, a nie mogąc otworzyć inaczej, odstrzelił róg jeleni i następnie odbiwszy wieko, a znalazłszy dziewczynę bardzo piękną, wziął ją za żonę, i chociaż prosiła, żeby się jej nie dotykał, słuchać tego nie chciał. Po krótkim przeciągu czasu urodził się syn, i ten to syn – owoc promieni światła – był przodkiem sultańskiego rodu [Żywot... 1861: 199].

Januszkiewicz nie miał zbyt dużego zaufania do rodzin sultańskich czy najbogatszych rodów Kazachstanu, które spotykał. Jak już wspomniano, najbardziej zamożnych Kazachów sprawujących władzę uważał za politycznie niestałych, a co najgorsze, za nielojalnych wobec ludu, który mieli reprezentować. Zdecydowanie bardziej sympatyzował z lokalnymi przywódcami, których uważał za ludzi szlachetnych, prostych i pomocnych dla zwykłych mieszkańców wioski. Dla znawców Abaja Kunanbaja może być ciekawe to, że polski zesłaniec spotkał na swojej drodze ojca wielkiego poety kazachskiego. Oto jak go opisał:

Syn prostego Kirgiza, obdarzony z natury zdrowym rozsądkiem, zadziwiającą pamięcią i wymową, czynny, gorliwy o dobro swych ziomków, biegły w stepowym prawie i przepisach *Alkoranu*, znawca wszystkich ustaw rosyjskich dotyczących się Kirgizów, nieposzlakowanej bezstronności sędziego i przykładowy muzułmanin, plebejusz Kunanbaj zjednał sobie sławę wyroczni, do której, z najodleglejszych aułów, młodzi i starzy, ubodzy i bogaci cisną się po radę. Zaufaniem możnego rodu Tobukli, powołany na stopień rządcy, z rzadką prawością i energią piastuje władzę, a każdy jego rozkaz, każde słowo spełnia się [Żywot... 1861: 83].

Januszkiewicz w opisie tym w znaczący sposób wyjawiał swoje kulturowe osadzenie w projekcjach kulturowych epoki. Cała charakterystyka, choć jest podana z sympatią dla Kunanbaja, jednocześnie kwitowana jest określeniem go jako „plebejusza”, to zaś jest terminem pejoratywnym. Oznacza to, że dla Kazachów Januszkiewicz próbował zastosować siatkę pojęć wywiedzioną z tradycji europejskiej, a zatem z przekonania, że tylko znamienite rody królewskie czy książęce mogą sprawować władzę w odpowiedni sposób, natomiast co do rządzących wywodzą-

cych się z innych klas społecznych należy być nieufnym, gdyż nie mają politycznego wyrobienia.

W aktach obserwowania relacji międzyludzkich w kręgach władzy Adolfa Januskiewicza zajmowały również kazachskie popisy poetyckie, których choć w pełni nie mógł językowo zrozumieć, nie mniej jednak z tłumaczeń oraz waleńców muzycznych, jakie im towarzyszyły, wynosił polski zesłaniec wiele radości i poruszenia. W jego listach i dziennikach wielokrotnie zawarte są solowe pieśni wykonywane przez wędrownych śpiewaków, zapisy agonów poetyckich, w których wykonawcy bardzo często nie tylko wyrażają odmienne poglądy społeczno-polityczne, ale i w odrębny sposób tworzą swoje improwizacje, raz powołując się na to, co przeczytali w Koranie, innym razem czego doświadczyli na kazachskim stepie. Januskiewiczowi udało się nawet być świadkiem improwizacji niewidomej śpiewaczki-poetki Dżasyki, która potrafiła wyśpiewać utwory pełne oskarżeń i pochwał, szyderstw i chwaleb, zachowując odmienną od śpiewów męskich kobiecą czułość [*Żywot...* 1861: 267–271]. Z ciekawością obserwował również występ buksy, czyli śpiewaka-proroka, który grał przed zebranymi na kobzie, a następnie wpadł w trans, wieszcząc przyszłość [*Żywot...* 1861: 271].

Zafrapowany innością kulturową Kazachów, Januskiewicz snuł czasami wizje, jak można poprawić ich byt. W swoich przekonaniach nie do końca się jednak zastanawiał czy rzeczywiście ludy stepu potrzebują zdobyczy cywilizacyjnych Europy. Nie dostrzegał również, że część jego pomysłów wzmacniałaby rolę rosyjskiej kultury, której sam był przecież zakładnikiem. Przy całej swojej naiwności i dobrych chęciach pisał więc:

Przy herbacie rozmawialiśmy z Wiktorem o sposobach polepszenia bytu Kirgizów. Są włości, po sześć i dziesięć tysięcy mieszkańców liczące, w których nie masz nikogo, co by umiał czytać i utrzymywać ich stosunki z przykazem: potrzeba żeby w każdej był stały tłumacz, człowiek porządny, dobrze płatny, dla którego należałoby domek wystawić. Potrzeba koniecznie, żeby włość każda miała felczera, umięjącego coś więcej niżeli krew puścić i wezykatory przyłożyć, a opatrzonego w aptekę i mieszkanie na zimę [*Żywot...* 1861: 258–259].

Z owego cytatu widać, że w podziwianiu kultury kazachskiej Januskiewicz nie popadał w bezkrytyczny zachwyt. Szczególnie ciekawy jest tutaj jego stosunek do sfery obyczajowej ludów stepu, a dokładnie analiza pozycji społecznej kobiet. Interpretacje polskiego zesłańca, oczywiście nienaukowe, a jedynie intuicyjne, powierzchniowe i okazjonalne, przynoszą ze sobą uwagi, które można odczytywać przynajmniej w dwóch porządkach: kolonialnym oraz postkolonialnym.

Weźmy ważny w tym względzie fragment dziennika:

Kobieta u Kirgiza, w całym znaczeniu niewolnica: kiedy mu się podoba, woła ją jak psa do łoża, i na tem koniec; sprzykrzy się jedna, bierze drugą; tą się nasyci, jeśli bogaty, kupuje sobie trzecią, i tak dalej. Z tych różnych małżeństw rodzi się mnóstwo dzieci; jakże do nich wszystkich mieć przywiązanie, zwłaszcza, że przy częstych wólczech małżonka, prawowitość ich nie zawsze pewna. Wiadoma bowiem jest

łatwość Kirgizek, i nie może być inaczej w takim stanie ich stosunków z mężami [Żywot... 1861: 178–179].

Jeśli analizować zacytowaną obserwację Januszkiewicza z punktu widzenia dziewiętnastowiecznej kultury kolonialnej, wówczas zrozumiałą jest niesmak polskiego zesłańca, który wywodząc się z cywilizacji śródziemnomorskiej, mając w umyśle ideały i modele kobiety europejskiej, patrzył na Kazaszki jako istoty upośledzone i zajmujące niską pozycję w hierarchii społecznej. Także i w innych miejscach listów i wpisów dziennikowych zaznaczał, że kobieta dla Kazachów ma niższą wartość aniżeli koń, że jest towarem oddawanym, sprzedawanym czy porywanym, nie mając możliwości samostanowienia [Żywot... 1861: 230–231].

Uwagi Januszkiewicza o Kazaszkach mają wszakże składnik, którego nie dostrzegaliśmy sam pisarz, a który widać dzięki współczesnym badaniom postkolonialnym. Chodzi tutaj o romantyczne, wynikające z orientalizmu wyobrażenie kobiety stepu jako kobiety natywnej, pozbawionej systemowej moralności, rozwiązłej i łatwej, która służy czynnościom seksualnym [Zajączkowski 1955; Kuźma 1980; *Orientalizm...* 2008]. Polski zesłańiec dość bezrefleksyjnie przyjął za własne takie maskulinistyczne wyobrażenia kulturowe, nie konfrontując ich z poznawaniem wewnętrznych relacji społecznych w życiu stepowym. Nie poznał głębiej kobiecej przestrzeni kazachskiego domostwa czy żeńskiej wrażliwości, choć w kilku miejscach opisał opowiadki o swatach [Żywot... 1861: 170–171] czy praktykach porywania wybranki serca [Żywot... 1861: 178–179].

Po 170 latach od wypraw Adolfa Januszkiewicza na stepy Kazachstanu można czytać relacje i listy, jakie pozostawił, w dwu zasadniczych aspektach: dziewiętnastowiecznym oraz współczesnym. Z pierwszego punktu widzenia dokonał ciekawych opisów ludów dla mieszkańców Europy Środkowej i Zachodniej egzotycznych. Opisywał Kazachów zachwycając się surowością ich życia i umiejętnościami życia na stepie. Sympatyzując z przeciętnymi mieszkańcami aułów, krytycznie odnosił się do najbogatszych władców plemiennych i rodowych. Januszkiewicz nie będąc człowiekiem wolnym, nie przedstawił w swoich relacjach wszystkich przemyśleń, dlatego nie wiemy dziś, na ile uważał się za ofiarę carskiej Rosji, a na ile świadomie godził się na współpracę z rosyjską administracją. Na pewno dobrze wypełniał swoje obowiązki, skoro jego przełożeni byli zadowoleni z pracy i wysyłać go w coraz nowe wyprawy. Na pewno również zyskiwał sympatię u Kazachów, skoro tak dobrze i z szacunkiem był przez nich przyjmowany.

Z drugiej, dzisiejszej perspektywy interpretacji dzienników i listów Januszkiewicza, można go nazwać orientalistą, który nie był wolny od wyobrażeń romantyzmu na temat egzotycznych dla Europy kultur. Widać to w jego przekonaniu, iż ludy koczownicze są na niższym poziomie cywilizacyjnym i dopiero po doprowadzeniu ich do norm zachodnioeuropejskich zdobędą odpowiedni standard życia. Dlatego

też sądził, że ludy Syberii i azjatyckich stepów można dzielić na te, które są rolnicze (a więc łatwiej dadzą się „cywilizować”) i takie, które są koczownicze (a zatem trudno je opanować). Zauważał również inne opozycje kulturowe: po stronie Europy widział rozumność i cierpliwość, po stronie Azji namiętność i niecierpliwość. Sądził, że jedynie zachodnia medycyna jest skuteczna, natomiast szamanizm połączony z naturalną medycyną traktował jako szarlatanerię. Wreszcie przeciwstawił model kobiety Zachodu Europy jako wyzwolonej obywatelki modelowi Kazaszki Wschodu jako kobiety rozpustnej i społecznej niewolnicy.

Po kilku latach wyjazdów na stopy Kazachstanu, Januszkiewicz, choć nie ze wszystkimi europocentrycznymi przesądami kulturowymi, zmienił swój stosunek do Kazachów. Co prawda w wymiarze przemian gospodarczo-ekonomicznych i w zakresie niektórych obyczajów nie akceptował wszystkiego, co u nich zobaczył, jednakże w ocenie modelu stylu ich życia, elastyczności w dostosowaniu się do warunków egzystencji i we wrażliwości kulturowej dostrzegł w połowie XIX wieku wielkie możliwości czekające na ujawnienie [Kenżalin 2013: 227–233]².

Pisał więc o Kazachach:

I toż są dzicy barbarzyńcy? Jestże to lud przeznaczony na wieczną nikczemność pastuchów, i pozbawiony wszelkiej innej przyszłości?...O! nie, zaiste! lud, który Stwórca obdarzył takimi zdolnościami, nie może pozostać obcym cywilizacji: duch jej przeniknie kiedyś kirgizkie pustynie, roznieci tu iskrę światła i przyjdzie czas, że i koczujący dziś nomada zaszczytne miejsce zajmie wśród ludów, co nań patrzą teraz z góry, jak wyższe kasty Indostanu na nieszczęśliwego paria... [Żywot... 1861: 95]

Jak widać, Adolf Januszkiewicz, ten zesłaniec i przymusowy urzędnik, fascynat Wschodu i egzotyki stepowej, dostrzegł w Kazachach zdolności, które doprowadzą ich w przyszłych latach do kulturowego samostanowienia.

Bibliografia

- Burkot S., 1988, *Polskie podrózpisarstwo romantyczne*, Warszawa.
- Janik M., 1928, *Dzieje Polaków na Syberii*, Kraków.
- Januszkiewicz A., 2003, *Listy z Syberii*, oprac. H. Geber, Warszawa.
- Jewsiewicki W., 1959, *Na syberyjskim zesłaniu*, Warszawa.
- Gaibulina K., 2014, *Adolf Januszkiewicz. 24 lata zesłania na Syberii: pomiędzy „cywilizacją” a „światem półdzikim”*, praca magisterska obroniona w Uniwersytecie Warszawskim, pod kierunkiem Pawła Rodaka.
- Gandhi L., 2008, *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne*, przeł. J. Serwański, Poznań.
- Jacquemont V., 1833, *Correspondance de Victor Jacquemont avec sa famille et plusieurs de ses amis: pendant son voyage dans l'Inde, 1828–1832*, Paris.
- Jacquemont V., 1841–1844, *Voyage dans l'Indie*, Paris.

² Jedną ze względnie nowych prac o interesującym mnie zesłańcu jest magisterium Kariny Gaibuliny pt. *Adolf Januszkiewicz. 24 lata zesłania na Syberii: pomiędzy „cywilizacją” a „światem półdzikim”* napisana na Uniwersytecie Warszawskim w 2014 r. pod kierunkiem Pawła Rodaka.

- Kalinowski D., 2021, *Przez Syberię ku duchowej inności i buddyzmowi*, [w:] tegoż, *Cztery szlachetne prawdy. Motywy buddyjskie w literaturze polskiej do czasów pozytywizmu*, Kraków.
- Kenžalin Ž., 2013, *Adolf Januskiewicz jako pośrednik oraz spoiwo łączące kulturę kazachską i europejską*, „Środkowoeuropejskie Studia Polityczne”, nr 4, s. 227–233.
- Khodarkovsky M., 2009, *Na granicach Rosji. Budowanie imperium na stepie 1500–1800*, przeł. B. Malarecka, Warszawa.
- Kobyłecki J., 1837, *Wiadomości o Syberyi i podróże w niej odbyte w latach 1831, 1832, 1833 i 1834 przez J.K.*, Warszawa, t. I.
- Kowalewski J., 1830, *Wyjątki z listów*, „Tygodnik Petersburski”, nr 17–18.
- Kowalewski J., 1833a, *Pobyt u Buriatów. Wyjątki z listu*, „Tygodnik Petersburski”, nr 12.
- Kowalewski J., 1833b, *Igrzyska w stepach buriackich*, „Tygodnik Petersburski” nr 64.
- Kowalewski J., 1834a, „Tygodnik Petersburski” nr 30.
- Kowalewski J., 1834b, „Tygodnik Petersburski”, nr 64.
- Kuczyński A., 1972, *Syberyjskie szlaki*, Wrocław.
- Kuźma E., 1980, *Mit Orientu i kultury Zachodu w literaturze XIX i XX wieku*, Szczecin.
- Loomba A., 2011, *Kolonializm/Postkolonializm*, przeł. N. Bloch, Poznań.
- Ludy dalekie a bliskie. Antologia polskich relacji o ludach Syberii*, 1989, wybór i komentarz A. Kuczyński, Wrocław.
- Łukawski Z., 1981, *Historia Syberii*, Wrocław.
- Malikov Y., 2005, *The Kenesary Kasymov Rebellion (1837–1847). A National Liberation Movement or “a Protest of Restoration”?*, „Nationalities Papers”, Vol. 33, No. 4, s. 569–597.
- Orientalizm w malarstwie, rysunku i grafice w Polsce w XIX i połowie XX wieku*, 2008, red. A. Kozak, T. Majda, Warszawa.
- Said E.W., 2005, *Orientalizm*, przeł. M. Wyrwas-Wiśniewska, Poznań.
- Sapargalijew G., Djakow W., 1982, *Polacy w Kazachstanie w XIX w.*, tłum. A. Trombala, J. Plater, Warszawa.
- Stieklowa F., 1967, *Z życia Adolfa Januskiewicza. Świadectwo dokumentów archiwalnych*, [w:] *Archiwum literackie*, red. Z. Goliński i in., Wrocław–Warszawa–Kraków, t. XI, s. 480–483.
- Stieklowa F., 1984, *W kręgu Zielińskiego i Januskiewicza*, [w:] *Spółeczeństwo polskie i próby wznowienia walki zbrojnej w 1833 roku / Польское общество и попытку возобновления вооруженной борьбы в 1833 году*, red. W.A. Djakow, S. Kieniewicz, W. Śliwowska, F.I. Steblj, Wrocław, s. 180–186.
- Thompson E.M., 2000, *Trubadurzy imperium. Literatura rosyjska i kolonializm*, tłum. A. Sierszulska, Kraków.
- Sybir romantyków*, 1992, oprac. i wybór Z. Trojanowiczowa, Kraków.
- Zajączkowski A., 1955, *Orient jako źródło inspiracji w literaturze romantycznej doby mickiewiczowskiej*, Warszawa.
- Żywoć Adolfa Januskiewicza i jego listy ze stepów kirgiskich*, 1861, oprac. F. Wrotnowski, Berlin–Poznań, t. 2.
- Gedenstrom M., 1830, *Otryvky o Sibiri*, Sankt Peterburg.

*Original research paper**Received: 5.04.2023
Accepted: 25.04.2023*

ЭТНОТИП ЛИТОВЦА В ТВОРЧЕСТВЕ МАКСИМА ГОРЕЦКОГО

Виктор Халипов / Victor Khalipov

ORCID: 0000-0003-0328-7716

*Клайпедский университет, Клайпеда, Литовская Республика
victor.khalipov@gmail.com*

Abstract

Ethnotype of Lithuanians in the Works of Maxim Garetzky

The image of a Lithuanian is one of the least studied in Belarusian literature. Presumably, the author who created the earliest variants of this ethnotype in the 20th century is Maxim Garetzky, whose story *The Lithuanian Farm* (1915) is the object of this imagological study. The article highlights the qualities assigned by the author to the Lithuanian characters, compared with the qualities (including imagems) of other ethnic images, relevant for the artistic space of the work – German, Russian, Jewish. The nature of the detected delegated metaimages is examined. The question is raised whether the Lithuanian ethnotype created by Garetzky has become the imagotype of Belarusian literature.

Key words: Lithuanian ethnotype, ethnonym, ethnic stereotype, delegated metaimage, Maxim Garetzky, Belarusian literature, imagems

Ключевые слова: этнотип литовца, этноним, этнический стереотип, делегированный метаобраз, Максим Горецкий, белорусская литература, имагемы

Белорусская литература начала XX века представляет собой благодатное поле для исследований имагологического характера. Основное внимание в ней, безусловно, уделяется созданию образов самих белорусов; одна из продуктивных авторских стратегий в данной области – создание автообраза посредством его противопоставления (часто – контрастного) гетерообразам других народов, актуальным для белорусского культурного пространства. В первую очередь это образы поляка, русского, немца. Подобная проблематика преимущественно и становится объектом соответствующих исследований в литературоведении и иных сопредельных гуманитарных дисциплинах, она же является и наиболее прецедентной для современных политических дискурсов.

В то же время литература Беларуси обнаруживает и образы иных народов, традиционно сопричастных её истории и культуре – литовцев, евреев, украинцев, татар, латышей, цыган и др. Являясь важными компонентами этнокультурной картины мира белорусов, эти этнообразы, к сожалению, гораздо реже попадают в поле академических научных исследований, а их присутствие в художественных текстах редуцируется до простой констатации, либо просто игнорируется.

Иными словами, традиционными для имагологических исследований белорусской литературы являются соответствующие контексты, присваиваемые в парадигме «запад – восток» (как бы вдоль условно мыслимой оси «Берлин – Варшава – Москва»), а не в парадигме «север – юг» (условно «балтийско-черноморской»), в рамках которой для Беларуси ключевыми являются образ литовца и образ украинца¹. Причём данная ситуация является характерной для исследований, проводимых как в самой Беларуси, так и за её пределами.

Одним из авторов, в творчестве которых образ литовца занимает важное место, является классик новой белорусской литературы Максим Горецкий (Макасім Гарэцкі, 1893–1938). Его судьба тесно связана с Литвой: в 1913–1914 и 1919–1923 гг., он жил в Вильнюсе, работал, преподавал, вёл журналистскую, литературную и политическую деятельность. Вильнюс для Горецкого – это и некогда губернский город многонациональной Российской империи, и недолгая столица Литовско-Белорусской ССР, и Срединная Литва Жегилловского, где он сидел в Лукишской тюрьме, после освобождения из которой переехал в Литовскую Республику и некоторое время жил в Каунасе. Возвращение в Беларусь, к сожалению, в итоге завершилось для писателя трагически: в 1930 г. он был арестован и сослан, в 1938 г. расстрелян за «контрреволюционную деятельность».

Для творчества Максима Горецкого национальная проблематика является крайне актуальной и в той или иной мере она обнаруживает себя практически во всех произведениях писателя. Исследуя специфику национальной идентичности белорусов, он в то же время очень интересно и увлечённо пишет и об их народах-соседах; немало страниц в его литературном наследии посвящено и литовцам. Их образы множество раз встречаются и на страницах его крупных работ – *На империалистической войне (На імперыялістычнай вайне, 1914–1928)*, *Виленские коммунары (Віленскія камунары, 1935)*, и в небольших произведениях, по праву считающихся жемчужинами малой белорусской прозы. Один из таких шедевров писателя – рассказ *Литовский хуторок (Літоўскі хутарок, 1915)* и избран мной в качестве объекта имагологического анализа в данной статье.

Цель данной работы – проанализировать образы персонажей-литовцев с точки зрения присваиваемых им автором стереотипных черт и описать созданный

¹ Одним из немногих интересных исследований белорусских учёных последних лет в этом плане является коллективная монография *Беларуска-еўрапейскія літаратурныя ўзаема сувязі і имагалогія* [Барысюк і інш. 2022]. Однако и здесь о литовцах мы не сможем найти практически ничего.

Горьцким этнотип литовца в сопоставлении с этнотипами других народов, обнаруживаемыми в этом произведении.

Методологией исследования является имагология в её континентальном варианте, представленном «нидерландской школой» в работах Юпа Лейрсена (*Joep Leerssen*), Манфреда Беллера (*Manfred Beller*), Петера Флина (*Peter Flynn*), Люка ван Дорслара (*Luc van Doorslaer*); используются подходы «Аахенской программы по имагологии» Хуго Дизеринка (*Hugo Dyserinck*). Термины, имеющие различное значение в рамках разных школ имагологии, даются в трактовке Юпа Лейрсена.

Реалистическое по своей художественной форме произведение отсылает нас к событиям Первой мировой войны, когда в результате Свентянского прорыва (август – октябрь 1915 г.) территория значительной части Литвы оказалась театром ожесточённых сражений между армиями Германской и Российской империй. Упоминаемые в произведении топонимы позволяют приблизительно установить даже конкретную локализацию места действия произведения. Это Вилкавишкский район (*Vilkaviškio rajono savivaldybė*) современной Литвы, окрестности шоссе Вирбалис – Мариямполье.

Через маленький небогатый литовский хутор трижды проходит – наступая, отступая и вновь наступая – российская армия; на время его занимают германские войска. В изображении Максима Горьцкого война полностью дегероизирована, показана как ужасная катастрофа, несущая неисчислимы страдания не только её непосредственным участникам – солдатам противоборствующих империй, но и, не в меньшей мере, мирному гражданскому литовскому населению, на стороне которого и лежат симпатии автора-повествователя. Трактую войну как общее для всех небывалое бедствие, писатель сознательно отказывается от описания батальных сцен, вооружений, воинских подвигов и т.п., десакрализирует и прозаизирует происходящее, перенося его в плоскость повседневных бытовых реалий. Реалий преступных и ужасных. Трагический пафос безраздельно господствует в произведении.

Главные герои рассказа – семья литовцев Шимункасов: это пожилой хуторянин, его жена, две дочери и сын. Также литовцы представлены в произведении другими соседями-крестьянами и местным католическим священником. Все эти образы обнаруживают некоторые сходные черты, которые, судя по всему, в понимании Горьцкого являются репрезентативными для литовцев как нации.

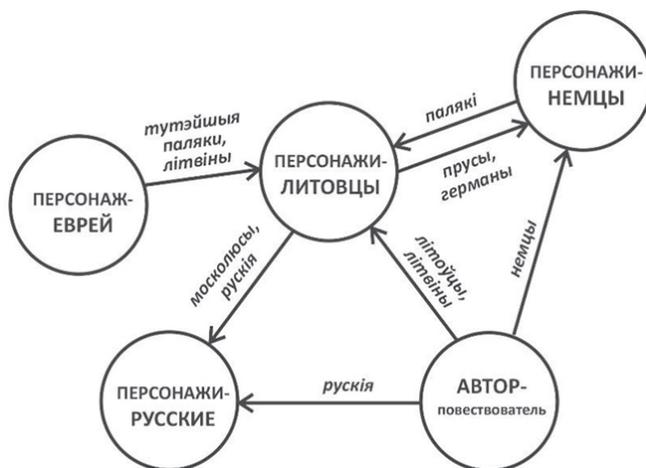
Вопрос о мере истинности / ложности / фикциональности подобных представлений, степени их соответствия действительности в рамках данной работы нас интересовать не будет. Я буду описывать и анализировать выставляемый автором на их основе общий образ литовца как облачённый в совершенную художественную форму этностереотип (этнотип²), преимущественно имеющий от-

² Здесь и далее термин *этнотип* будет использоваться мной в его имагологическом истолковании: это художественный образ, обнаруживающий черты этнического стереотипа, но не сводимый к нему (просто этнический стереотип может и не иметь эстетической составляющей).

ношение лишь к белорусской культуре в качестве одного из её «виртуальных», то есть, по сути вымышленных компонентов, и [возможно] имеющий весьма опосредованное отношение к культуре литовской и самой литовской нации. Перефразируя известный афоризм Бенедикта Спинозы, можно сказать, что в определённом смысле образ литовца у белорусов говорит нам больше о самих белорусах, чем о литовцах.

Я разделяю важное методологическое положение Юпа Лейрсена о том, что этнотипы принципиально нефальсификабельны, так как изначально лежат вне парадигмы правильности / неправильности³. Соответственно, я не буду пытаться оценивать и степень достоверности взаимных этностереотипов, которыми писатель наделяет образы своих персонажей (например, степень истинности / ложности того, как, по мнению Горецкого, немцы воспринимают литовцев, либо, наоборот, литовцы немцев). Всё это довольно любопытные построения, обнаруживающие элементы рекурсии (либо её имитации), однако являющиеся не более чем одним из элементов образов наделяемых ими персонажей, то есть литературным приёмом, средством создания художественного образа. Например, то, что говорят в произведении немцы-персонажи о литовцах-персонажах, не имеет прямого отношения не только к самим литовцам (или немцам), ни даже к этностереотипу литовца, а лишь является компонентом этностереотипа немца в восприятии белорусов.

В этом плане Максим Горецкий предлагает вниманию читателей целую систему этнотипического взаимовосприятия созданных им персонажей, обнаруживаемую в произведении уже на уровне этнонимов, используемых ими по отношению друг к другу – *літвіны*, *палякі*, *тутэйшыя палякі*, *прусы*, *германьы*, *рускія*, *москолюсы*. Она может быть визуализирована следующим образом:



³ “This is in line with the starting point that ethnotypes are unfalsifiable. Their empirical truth value is as undecidable as the statement «my love is like a red, red rose»; ethnotypes are, as the saying goes, «not even wrong»” [Leerssen 2016: 19].

Таким образом, по отношению к персонажам-литовцам в произведении используются следующие этнонимы:

- *літоўцы* (литовцы) – так называет их только сам автор-повествователь;
- *літвіны* (литвины) – так называют литовцев автор повествователь и персонаж-еврей;
- *тутэйшыя палякі* (местные поляки) – так именуется литовцев персонаж-еврей;
- *палякі* (поляки) – так называют литовцев персонажи-немцы.

С номинацией *літоўцы* (литовцы) всё более-менее очевидно. В белорусской культуре это абсолютно нейтральный этноним с чётким смысловым наполнением, лишённый каких-либо дополнительных коннотаций.

Куда сложнее дело обстоит с номинацией *літвіны* (литвины). В зависимости от контекста она может быть интерпретирована весьма различно: как этноним, как хороним, как конфессионим, как соционим, как антропоним, как политоним, и т.д. Очень важно, что в произведениях белорусской литературы под *літвінамі* могут пониматься не литовцы, а сами белорусы (либо субэтнические группы белорусов).⁴ Это создаёт обширное дополнительное поле для истолкований образов таких персонажей и шире – самих произведений в целом.

Какова в этом смысле ситуация в исследуемом рассказе? Наименования *літвінка* / *літвін* (литвинка / литвин) встречаются в тексте 5 раз, наименования *літоўцы* / *літоўка* / *літовец* (литовцы / литовка / литовец) – 4 раза, то есть примерно с одинаковой частотностью. Какие выводы позволяет нам сделать подобная статистика? – в принципе, почти никаких.

Существеннее иное: автор два раза использует прилагательное *літоўскі* (литовский) и ни разу – *літвінскі* (литвинский). Ещё более симптоматичным представляется следующий факт: Горьцкий дважды пишет о том, что персонажи разговаривают *па-літоўску* (по-литовски)⁵. Чтобы дополнительно подчеркнуть это, автор активно включает в речь персонажей непосредственно литовские слова, передаваемые в белорусской кириллической транскрипции (*су дев, не бус, лабай гражус, пінегу, цэвас и др.*)⁶. Иными словами, *літвіны* у Горьцкого – это литовцы, живущие в Литве и разговаривающие по-литовски.

Конечно, есть некоторый соблазн принять версию, что Максим Горьцкий просто употребляет слова *літвін* и *літовец* как синонимы – отчасти это действительно так, однако контекстуально не вполне понятно, использует ли автор номинацию *літвін* применительно к персонажам в качестве этнонима или в качестве хоронима, обозначая их уже не по национальности, а по месту проживания (*літвін* – житель страны Литва, пусть и лишённый государственности в составе Российской империи).

⁴ Равно как и слово *Літва* вовсе не обязательно обозначает в белорусской культуре Литву как национальное государство литовцев в современном понимании; это большая и непростая тема, которой посвящены многочисленные исследования.

⁵ Обозначение *па-літвінску* («по-литвински») в тексте не встречается.

⁶ Изредка встречаются они и в самой авторской речи (*кунігас, бажніца*), и в речи других персонажей (*ліківейкас*). При этом иногда автор поясняет их значение в скобках, переводя на белорусский язык, иногда – нет.

Не менее важно и другое. Иногда под словом *литвін* Горецкий подразумевает антропологоним (номинацию по признаку антропологического типа). Так, говоря об одной из дочерей Яна, автор пишет:

Беленькая Монця мела больш строгую красу і была сур'ёзней і неяк задумней. Гэта быў *тып літвінкі*⁷. Прадаўгаваты тварык з шэрымі, сумнымі, удаўжонага разрэзу вачамі; круглы, але правільны нос; рот з рысамі, лёгка даючымі пакорліва-сумную ўсмешку; роўныя, белыя зубы, доўгая, багатая белакурая з завіточкамі каса⁸ [Гарэцкі 1984: 151].

В то же время другую героиню-литовку, «чорненькую Ядвісію» [Гарэцкі 1984: 151], автор-рассказчик к этому типу не относит.

Немец-солдат называет литовцев поляками и, собственно, считает их таковыми, при этом отделяя от русских: «Па-вашаму, Цымерман, стары не вінават? А ён жа паляк, ён не рускі, ён і гаварыць па-руску не ўмее, а чаму ідзе з рускімі на нас?»⁹ [Гарэцкі 1984: 157].

Солдат-еврей, переводчик, полемизирует с ним по этому поводу, пытаясь объяснить, что это не совсем так: «...ён паляк, але тутэйшы: па-польску тож не разумее, гаворыць па-літоўску» [Гарэцкі 1984: 157]. Слово *тутэйшыя* в целом может быть передано как «местные», «здешние», однако при переводе теряются некоторые оттенки смысла этого понятия, очень важные для становления белорусской национальной идентичности. *Тутэшыасць* – категория белорусского самосознания, предполагающая сильную эмоциональную связь с территорией проживания безотносительно её конфессионального, языкового, государственно-политического статуса¹⁰. Когда категория *беларускасці* была ещё не вполне устоявшейся, *тутэйшымі* иногда именовали себя, чтобы отличить от соседних народов, и сами белорусы).

Обращаясь непосредственно к Шимукису, Глюкман именует его *литвін*. То есть, по крайней мере, в понимании этого персонажа, возможно быть и литвином, и поляком (пусть и каким-то особым, *тутэйшым*) одновременно. Разделяет ли подобную точку зрения сам автор-рассказчик? – текст произведения так и не даёт чёткого ответа на этот вопрос.

⁷ Выделено мной – В.Х.

⁸ Беленькая Монця обладала более строгой красотой и была серьезной и какой-то задумчивой. Это был *тип литвинки*⁷. Продолговатое лицо с серыми, грустными, удлинёнными глазами; круглый, но правильный нос; рот с чертами, легко превращающимися в коротко-грустную улыбку; ровные, белые зубы, длинная, густая белокурая с завиточками коса. *Здесь и далее: перевод мой* – В. Х.

⁹ «По-вашему, Циммерман, старик не виноват? А он же поляк, он не русский, он и говорить-то по-русски не умеет, а почему идет с русскими на нас?»

¹⁰ Пьеса *Тутэйшыя* (1922) Янки Купалы – один из этапных текстов, отразивших становление белорусского национального самосознания. (Также *тутэйшыя* – прежнее самоназвание полешуков, коренного населения белорусского Полесья). Категория *тутэшыасці* отчасти вновь актуализировалась в Беларуси в последние годы, хотя, например, в новейших политических дискуссиях она, как правило, напрямую не артикулируется.

В целом, образ литовца в произведении складывается из двух составляющих. Во-первых, это собственно коллективный гетерообраз литовца с точки зрения белоруса, автора-повествователя. В контексте сравнения с другими этнически маркированными персонажами он предстаёт перед нами следующим образом:

	Персонажи	Язык персонажей	Авторская характеристика	Описание через пищевые предпочтения
Литовцы	Крестьяне: <i>Ян Дамицэля</i> <i>Моця</i> <i>Ядвіся</i> и др.; солдат российской армии <i>Блажыс</i> ; священник	литовский (употребляют отдельные русские и польские слова)	<ul style="list-style-type: none"> ● добрые ● щедрые ● гостеприимные ● заботливые ● миролюбивые ● созидательные ● трудолюбивые ● хозяйственные ● привязанные к своей земле ● спокойные ● слегка тщеславные ● сентиментальные ● впечатлительные ● набожные ● пассивные 	<ul style="list-style-type: none"> ● чёрный хлеб ● сало ● картошка ● колбаса ● мёд ● сыр, размоченный в воде
Немцы	Солдаты и офицеры германской армии: <i>Цымерман</i> и др.	Немецкий	<ul style="list-style-type: none"> ● культурные ● вежливые ● общительные ● весёлые ● щедрые ● самоуверенные ● горделивые ● властные ● наглые ● склонные к самоуправству ● жестокие ● циничные ● пошловатые ● аморальные ● брезгливые 	<ul style="list-style-type: none"> ● кофе ● молоко ● яйца ● цыплята ● сухари ● белый хлеб с маслом
Русские*	Солдаты и офицеры российской армии: <i>Ярмашчук</i> , <i>Дудзік</i> , <i>Сініца</i> и др.	Русский (употребляют отдельные литовские слова)	<ul style="list-style-type: none"> ● весёлые ● простоватые ● наивные ● не жадные ● работающие ● склонные к самоуправству ● патерналистски ориентированные 	картошка

	Персонажи	Язык персонажей	Авторская характеристика	Описание через пищевые предпочтения
			<ul style="list-style-type: none"> ● слегка льстивые ● не брезгливые ● не сентиментальные 	
Еврей**	Солдат германской армии <i>Глюкман</i>	немецкий литовский и / или русский	<ul style="list-style-type: none"> ● вежливый ● [предположительно] образованный ● неконфликтный ● гуманный 	–

* Из текста произведения точно не ясно, все ли из этих персонажей являются русскими. Только один из них точно обозначен как *кастрамич*, то есть уроженец города Костромы; ** В переводе исследуемого рассказа на русский язык А. В. Соловья упоминание о еврейской национальности Глюкмана опущено; здесь он предстаёт просто как один из германских солдат.

Во-вторых, это система *делегированных метаобразов*¹¹: 1) предполагаемый стереотип литовца у немцев; 2) предполагаемый стереотип немца у литовцев; 3) предполагаемый стереотип литовца у евреев:

Немцы глазами литовцев	злые хитрые ¹⁾ красивые ²⁾
Литовцы глазами немцев	бедные живут грязно ³⁾ отношение как к слугам культура, низшая по сравнению с немецкой ⁴⁾ нация в упадке дикари
Литовцы глазами еврея	простые бедные люди ⁵⁾

¹⁾ Ты не ведаеш, братка: прусы – народ кітры (хітры) [Гарэцкі 1984: 151] (Ты не знаеш, братец: прусы – народ хитрый); ²⁾ Прусы – народ лабай гражус... прыгожы [Гарэцкі 1984: 152]. (Прусы – народ очень красивый); ³⁾ Як ён жыве пад уладай рускіх? Як батрак, хлеба няма, а як брудна. [Гарэцкі 1984: 157] (Как он живёт под властью русских? Как батрак, хлеба нет, а как грязно); ⁴⁾ Литовские девушки – материал «...дзеля паляпшэння заняпалых народаў і дзеля найлепшага прывіцця высшай нашай культуры фізічным шляхам» [Гарэцкі 1984: 157] (... для улучшения народов, находящихся в упадке и для наилучшего привития нашей культуры физическим путём); ⁵⁾ ...пакіньце вы іх чапаць, ну, простыя, бедныя сабе людзі, і ўсё [Гарэцкі 1984: 157] (...перестаньте вы к ним цепляться, ну, простые, бедные люди, и всё).

¹¹ Собственно *метаобраз* предполагал бы описание того, как, по мнению автора-белоруса, литовцы воспринимают непосредственно самих белорусов, а не представителей иных национальностей. *Делегированный метаобраз* – например, то, как в рассказе изображено восприятие персонажами-литовцами немцев, определяется ожиданиями автора-рассказчика, белоруса, основанными на его представлениях о литовцах (элементах стереотипа литовца в белорусской культуре, разделяемых – а отчасти и формируемых – автором произведения).

В целом, если в представленных этнотипах немца и русского легче выделить имагемы¹², то по отношению к этнообразу литовца это сделать достаточно затруднительно. Попробуем определить условное расположение собирательного этностереотипа литовца, представленного в произведении, на имагологической «карте антропологического ландшафта».

Географически расположение места действия произведения, достаточно точно реконструируемое по приводимым в рассказе деталям, – хутор в Вилкавишском районе современной Литовской Республики – периферийное. Однако в имагологическом смысле его вряд ли можно назвать таковым. Видимо, для Горьцкого в этнокультурном плане это своего рода репрезентативный центр Литвы как культурного феномена, который не имеет прямого отношения к его реальному географическому расположению, государственным границам и подобному. (Да и в целом в позиционировании этностереотипов центральное положение далеко не всегда занимают большие города, крупные культурные центры страны – как раз они-то часто в значительной степени являются интернациональными.) Художественное пространство произведения – это не только «условно пространственный», но и временной центр, «зона современности» (рассказ написан в 1915 году и повествует о событиях 1915 же года – Виленской военной операции и др., обнаруживает документальную фактологию при отсутствии условно легендарной составляющей, апеллирующей к реалиям прошлого¹³).

В этом плане, безусловно, весьма соблазнительным является наложение имагологической антрополандшафтной схемы на Литву Максима Горьцкого следующим образом (естественно, речь идёт о воображаемом литовском культурном пространстве и сколько-нибудь чёткого соответствия географическим реалиям не предполагается):



¹² Термин *имагемы* используется здесь в трактовке Ю. Лейрсена и обозначает диаметрально противоположные черты этностереотипа.

¹³ Неизбежно всегда в той или иной мере фикциональным.

Хотя, конечно, такая визуализация, безусловно, является и достаточно дискуссионной, если не спекулятивной; по крайней мере, подобная конкретизация напрямую не следует из содержания самого анализируемого произведения и может быть реконструирована лишь на основе анализа творчества Максима Горьцкого в целом, а также некоторых иных контекстов, выходящим за его пределы. В этом смысле я, безусловно, разделяю мысль Хуго Дизерника о том, что имагологические образы оказывают «незримое» влияние и на литературоведческие исследования, и на их авторов. Соответственно, и я здесь не являюсь исключением.

В данной работе я умышленно постарался уйти от каких-либо сопоставлений и параллелей с текстами других белорусских авторов, обнаруживающими образы литовцев. Это осознанно выбранная мной имагологическая стратегия, восходящая к идеям Аахенской школы, отвергает «ловушку репрезентативности»¹⁴ как метод, магистральный для социологии, но не обязательный для литературы, а лишь традиционно навязываемый ей в качестве такового.

Здесь важно как раз обратное: будучи одним из классиков, стоявших у истоков современной белорусской литературы, Максим Горьцкий, возможно, первым (по крайней мере, один из первых) создал образ представителя литовской нации в её современном понимании, который, в том числе, коррелирует со стереотипами, обнаруживаемыми в белорусской культурном пространстве и сегодня.¹⁵ В какой мере он функционирует (и функционирует ли) в качестве соответствующего контекста¹⁶ последующей белорусской литературной традиции – достаточно сложный вопрос, требующий дальнейшего дополнительного изучения.

В любом случае имагогенные художественные практики Максима Горьцкого имеют самое непосредственное отношение к тому, что сегодня определяют как «эффект производства реальности», то есть в том числе они предлагают возможные модели идентификации, которые могут привести (а возможно, уже и привели) к новым отношениям в реальном мире за пределами литературы [Beller 2007: 429–434].

¹⁴ «the ‘representativity’ trap» [Leerssen 2019].

¹⁵ Так например, качества, присваиваемые Максимом Горьцким образам литовцев, в какой-то мере сопоставимы с результатами проведённого через 100 лет после написания рассказа социолингвистического исследования *Этностереотипы и их отражение в языковом сознании белорусов* [Вольнец 2009: 16–24], где большинством опрошенных литовцы характеризуются как *спокойные, трудолюбивые, независимые, осторожные, флегматичные, скрытные, странные, суровые*. Повторюсь: не являлся ли в таком случае Горьцкий одним из тех, кто изначально и создал (либо артикулировал, кодифицировал в художественной форме) некоторые из подобных представлений?

¹⁶ понимаемого в имагологии как троп.

Библиография

- Beller M., 2007, *Stereotype*, [in:] *Imagology. The Cultural Construction and Literary Representation of National Characters*, Series: *Studia Imagologica*, Vol. 13, eds M. Beller, J. Leerssen, Amsterdam, pp. 429–434.
- Leerssen J., 2019, *Against Representativity*, Amsterdam, <https://imagologica.eu/news/p/14.m/19/against-representativity> (28.11.2022).
- Leerssen J., 2016, *Imagology: On Using Ethnicity to Make Sense of the World*, [in:] *Les stéréotypes dans la construction des identités nationales depuis une perspective transnationale*, dossier monographique, n° 10, coordinatrice G. Galéote, Paris, pp. 13–93.
- Барысюк Т.П. і інш., 2022, *Беларуска-еўрапейскія літаратурныя ўзаемасувязі і імагалогія*, Мінск, с. 12–490.
- Волынец Т.Н., 2009, *Этностереотипы и их отражение в языковом сознании белорусов*, [в:] *Русский язык: система и функционирование (к 70-летию филологического факультета)*. Сборник материалов, Минск, с. 16–24.
- Гарэцкі М., 1984, *Літоўскі хутарок*, [в:] яго же, *Збор твораў. У 4-х т.*, т. 1: *Апавяданні*, Мінск, с. 140–154.

Transliteration

- Barysiuk T.P. i inš., 2022, *Biellaruska-jeŭrapiejskija litaraturnyja ŭzajemiasuviazii i imaholohija*, Minsk, s. 12–490.
- Volynec T.N., 2009, *Ėtnostereotipy i ih otraženie v âzykovom soznanii belorusov*, [v:] *Russkij âzyk: sistema i funkcionirovanie (k 70-letii filologičeskogo fakul'teta)*. Sbornik materialov, Minsk, s. 16–24.
- Harecki M., 1984, *Litoŭski chutarok*, [v:] jeho žie, *Zbor tvoraŭ. U 4-ch t.*, t. 1: *Apaviadan-ni*, Minsk, s. 140–154.

*Original research paper**Received: 5.04.2023
Accepted: 4.05.2023*

WOLNI Z WOLNYMI, RÓWNI Z RÓWNYMI!
AD FONTES POLSKIEJ I UKRAIŃSKIEJ POEZJI I KULTURY
(REKONESANS HISTORYCZNO-LITERACKI)

Krystyna Krawiec-Złotkowska

ORCID: 0000-0003-0128-3148

*Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Polska
krystyna.krawiec-zlotkowska@apsl.edu.pl***Abstract**

The free with the free, the equal with the equal!
Ad fontes of Polish and Ukrainian Poetry and Culture
(Historical-Literary Reconnaissance)

The article outlines the historical and cultural relations that the inhabitants of the Polish-Lithuanian Commonwealth have formed over the centuries. Attention is paid to the etymology of the word “Ukraine” and the history of this term, which appeared as a common name in the Ruthenian chronicles of the 12th century and was used for the first time in the Kiev Chronicle (a text corresponding to Western European chronicles and diaries). The difficult Polish-Ukrainian history was sometimes recalled, but also the good relations between Poles and Ukrainians, based on tolerance and mutual respect for people’s rights, from the Union of Krewo (14 August 1385) to the Union of Lublin (1 July 1569). Putin’s current aggression and Poland’s support for Ukraine were mentioned. The common roots of Polish and Ukrainian poetry and culture were presented. The analysis and interpretation were based on selected works by Sebastian Fabian Klonowic, Szymon Szymonowic and the Zimorowic brothers - Szymon and Józef Bartłomiej. The literary motifs appearing in the old Polish texts were related to the tradition of Greco-Roman antiquity, old European poetry and native traditions sanctioned by local customs and rituals. The works analysed prove that the Renaissance and Baroque culture and literature of the Polish-Lithuanian Commonwealth, influenced by the European heritage, share common roots. This fact places this work within the circle of native and conventional values, but also universal ones.

Key words: history, Ruthenian local colour, convention, native tradition, idylls, ancient culture, Renaissance and Baroque poetry, Sebastian Fabian Klonowic, Szymon Szymonowic, Szymon Zimorowic, Józef Bartłomiej Zimorowic, universalism

Słowa kluczowe: historia, ruski koloryt, konwencja, tradycja rodzima, sielanki, kultura antyczna, poezja renesansowa i barokowa, Sebastian Fabian Klonowic, Szymon Szymonowic, Szymon Zimorowic, Józef Bartłomiej Zimorowic, uniwersalizm

Celem artykułu jest przedstawienie źródeł poezji i kultury polskiej oraz ukraińskiej. Okazuje się, że mają one wspólne korzenie, które sięgają znacznie głębiej, niż rodzime zwyczaje, obrzędy i tradycje tych dwóch słowiańskich narodów i współcześnie odrębnych państw. Intencją autorki niniejszego tekstu jest wyeksponowanie tego, co je łączy, a nie dzieli, bo świadomość o tym, że historia Polaków i Ukraińców bywała burzliwa i trudna, jest dość powszechna (w środowiskach nacjonalistycznych wręcz ewokowana). Nie wszyscy natomiast pamiętają o tym, co we wspólnych dziejach tych narodów było twórcze i czego nie można lekceważyć, lecz należy pielęgnować, żeby nie powtórzyło się nic z tego, co w ich historii zapisało się krwawymi literami [Grünberg, Sprengel 2005: passim].

W artykule zostaną zarysowane relacje historyczne i związki kulturowe, które na przestrzeni wieków formowały mieszkańców Rzeczypospolitej Obojga Narodów (a więc w równym stopniu Polaków i Ukraińców) oraz motywy, jakie można odnaleźć w spuściźnie literackiej dawnych twórców, zwłaszcza w twórczości poetów związanych z obszarem dzisiejszej Ukrainy Zachodniej i południowo-wschodnich kresów Polski albo z racji ich urodzenia, albo też działalności publicznej i kulturotwórczej. Materiałem egzemplifikacyjnym będą głównie renesansowe i barokowe cykle sielankowe [Krzewińska 1979: passim; eadem 1998: 866–872] oraz poemat *Roxolania* Sebastiana Fabiana Klonowica [1996]. Spośród sielanek uwaga będzie skupiona na utworach Szymona Szymonowica [2000] oraz braci Zimorowiców – Józefa Bartłomieja [Zimorowic 1999] i Szymona [Zimorowic 1981]. Wszyscy wymienieni autorzy opiewali „ruskie panny” i opisywali rodzime, kresowe zwyczaje – wspólne w tradycji obu interesujących nas nacji. Ukazywali dziedzictwo kulturowe, afirmowali naturę i urzekające krajobrazy ziem, na których żyli i pracowali. Dodatkowo w ich twórczości widać filiacje z kulturą europejską, ze spuścizną grecko-rzymskiego antyku oraz słycać echo neoklasycznej poezji renesansowej. Wszystkie te „elementy” budowały jedność myśli, skojarzeń i wyobrażeń obywateli Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Nazwa „Ukraina” – ze słowotwórczego i etymologicznego punktu widzenia – zawiera w sobie rdzeń „kraj”, a jednocześnie wskazuje na „coś ukrojonego”, na jakiś „kawałek ziemi” lub też na jej „koniec”. Jako nazwa pospolita występował ten termin w dwunastowiecznych kronikach ruskich. Oznaczano nim wówczas ziemie pograniczne, usytuowane na kresach. W zachowanych zabytkach rękopiśmiennych nazwa „Ukraina” pojawia się po raz pierwszy w *Latopisie kijowskim*¹. Jest to tekst anonimowy i stanowi kontynuację *Powieści minionych lat* [Sielicki 2005]², w której

¹ Nazwa pojawia się w zapiskach pod rokiem 1187, gdy kronikarz, wspominając śmierć księcia perejasławskiego Włodzimierza, bohatera walk z Połowcami, zanotował: „za nim Ukraina wielce rozpaczła”, oraz w kontekście wypadków z 1189 r., gdzie nazwy Ukraina użył na określenie terenów leżących między Bugiem a Dniestrem.

² Pełny tytuł latopisu brzmi: *Oto powieść minionych lat, skąd wyszła ziemia ruska, kto był najpierw księciem w Kijowie i skąd ziemia ruska powstała*. Utwór jest podstawowym źródłem do poznania najwcześniejszej historii Rusi Kijowskiej; jego najstarsza znana i zachowana wersja została zawarta w *Latopisie Ławrientiewskim*, zwanym także *Latopisem Suzdalskim*, który w roku 2013 został wpisany na listę UNESCO *Pamięć świata*.

zostały opisane dzieje Rusi do 1117 r. Autor *Latopisu kijowskiego* przedstawił lata następne – od roku 1118 do 1198. Pod względem formy i treści dzieło jest kroniką ogólnoruską [Sielicki 1997: 34] i stanowi ważne źródło ukazujące stosunki polsko-ruskie w XII wieku³.



Powieść minionych lat w Latopisie Radziwiłłowskim

Źródło: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:14_2_List_of_Radziwill_Chron.jpg

Latopisy są ruskim odpowiednikiem zachodnioeuropejskich kronik i annałów. Najczęściej miały charakter kompilacyjny, tzn. opierały się na podaniach i legendach oraz księgach wcześniejszych dziejopisów, jak i innych dokumentach. Tworzono je w klasztorach i na książęcych dworach. W historii tych zabytków piśmiennictwa szczególną rolę odegrała słynna Ławra Kijowsko-Pieczerska. W monasterze tym – uważanym już w XII wieku za miejsce cudowne i oczyszczające z grzechów – rozwijała się historiografia. Jako część piśmiennictwa wyrastała ona z tradycji wspólnej dla całej średniowiecznej Europy, nie wyłączając z tego kręgu również historiografii staropolskiej. Na przykład tytułowy bohater z poematu *Słowo o wyprawie Igora* jest postacią parenetyczną, idealnym rycerzem, odznaczającym

³ W skład *Latopisu kijowskiego* wchodzi 6 części: 1. *O rusko-polskich kontaktach wojennych*, 2. *Zajęcie Kijowa przez Mściława Andrzejowicza w 1169 r.*, 3. *Opowieść o zabójstwie Andrzeja Bogolubskiego*, 4. *Opowieść o wyprawie Igora Światosławicza na Połowców*, 5. *O niemieckiej wyprawie krzyżowej 1190 r.*, 6. *Pochwała Ruryka Rościszłowicza przez ihumena Mojżesza*.

się takimi samymi cechami jak Roland z *Pieśni o Rolandzie*, czy inni średniowieczni bohaterowie kierujący się etosem rycerskim opartym na triadzie: Bóg – honor – ojczyzna [Drzewicka 1979: passim].

Urzędowo nazwa „Ukraina” po raz pierwszy została użyta w roku 1590 w tytule konstytucji sejmowej pt. *Porządek ze strony Niżowców i Ukrainy* opracowanej według koncepcji Jana Zamoyskiego. Był to dokument, który powstał w związku z napiętą sytuacją, jaka panowała na Rusi Kijowskiej pod koniec XVI wieku [Kroll 2015: 82n]. Na jego podstawie Kozacy zostali podporządkowani hetmanowi wielkiemu koronnemu. Miało to zapobiec buntom i rebeliom oraz zapewnić spokój mieszkańcom Kijowa i okolic, którzy jeszcze kilka lat później, w 1595 roku skarżyli się Janowi Zamoyskiemu, że wielu spośród przedstawicieli szlachty pada ofiarą łupieżczych napadów, a na pomoc ze strony państwa nie mają nadziei. Fraza: *wszystko co by iedno do porządku i do zachowania sprawy dobrej i disciplinam między niemi należało, w moc hetmanowi daiemy*, która znalazła się w konstytucji, upoważniała Zamoyskiego do stworzenia specjalnych artykułów hetmańskich lub podporządkowania Kozaków już istniejącym prawom wojskowym [Łopatecki 2012: 273].

W kontekście interesującego nas problemu nie jest jednak ważny kontekst historyczno-polityczny, lecz to, że użycie terminu Ukraina w dokumencie militarnym potwierdza istnienie tej nazwy w obiegu publicznym oraz świadome jej stosowanie w odniesieniu do konkretnego obszaru geograficznego. Ściśle rzecz ujmując określano tym mianem tereny położone na wschodnich rubieżach państwa polskiego, z którymi Rzeczpospolita Obojga Narodów od zawsze była związana – i to nie tylko ze względu na wspólne, słowiańskie korzenie [Semkowicz 1925: passim; Paszkiewicz 1966: passim; Serczyk 2008: passim].

Związki między Polakami i Ukraińcami, których odrębna tożsamość etniczna ukształtowała się w zasadzie dopiero w drugiej połowie XIX wieku (analogicznie jak wielu innych narodów europejskich, które po Wiośnie Ludów zaczęły eksponować odmienną etniczną; w tym również Białorusinów [Łatyszonek 2006: passim]), są o wiele bardziej złożone, niż się pozornie wydaje. Te dwa narody charakteryzują się kulturowaniem zwyczajów, których początki sięgają tych samych źródeł. Kultura i poezja Polski i Ukrainy została ukształtowana na bardzo podobnym fundamencie. Na ich ostateczną formę oddziaływały i ostatecznie ją uformowały analogiczne lub bardzo zbliżone tendencje – zarówno rodzime jak i docierające z Europy Zachodniej, czy też z Bliskiego i Dalekiego Wschodu. Położenie geograficzne natomiast decydowało, że Polska i Ukraina zawsze znajdowały się na granicy Europy i Azji. W dawnych wiekach tworzyły wspólne państwo, którego historia była burzliwa i często bardzo krwawa, choć – o czym nie wszyscy pamiętają – nie zawsze taka była i nie tylko z przyczyn wewnętrznych, lecz również z powodu działań zewnętrznych agresorów [Grünberg, Sprengel 2005: passim]. Prawdę tę należy przypominać zwłaszcza dzisiaj, gdy w wyniku agresji Putinowskiej Rosji nasz bratni naród cierpi. Wydaje się, że dzięki zrywowi Polaków zaangażowanych w pomoc humanitarną i udzielających wsparcia uchodźcom z terenów objętych wojną, jak i tym, którzy w Ukrainie zostali, by walczyć w obronie suwerenności państwa, separatystyczne

dążenia i wzajemne uprzedzenia, będące w przeszłości źródłem konfliktów i nietolerancji, odeszły w niepamięć.

Warto również pamiętać, że już od unii w Krewie (14 sierpnia 1385) do unii w Lublinie (1 lipca 1569) [Unia Lubelska... 2004: passim] budowano relację między naszymi narodami opartą na tolerancji i wzajemnym poszanowaniu praw [Halecki 1915: passim]. Był to związek dotyczący nie tylko państw – przez stulecia budowano unię ludzi [Frost 2018: passim]. Inspirowano się wówczas łacińską maksymą *comunitatis regni*. W myśl tej idei kilkadziesiąt lat po unii lubelskiej stworzono projekt polityczny, którego celem było przekształcenie federacji Korony Królestwa Polskiego i Wielkiego Księstwa Litewskiego – tworzących Rzeczpospolitą Obojga Narodów – w państwo trójczłonowe, powstałe przez wyodrębnienie Wielkiego Księstwa Ruskiego.



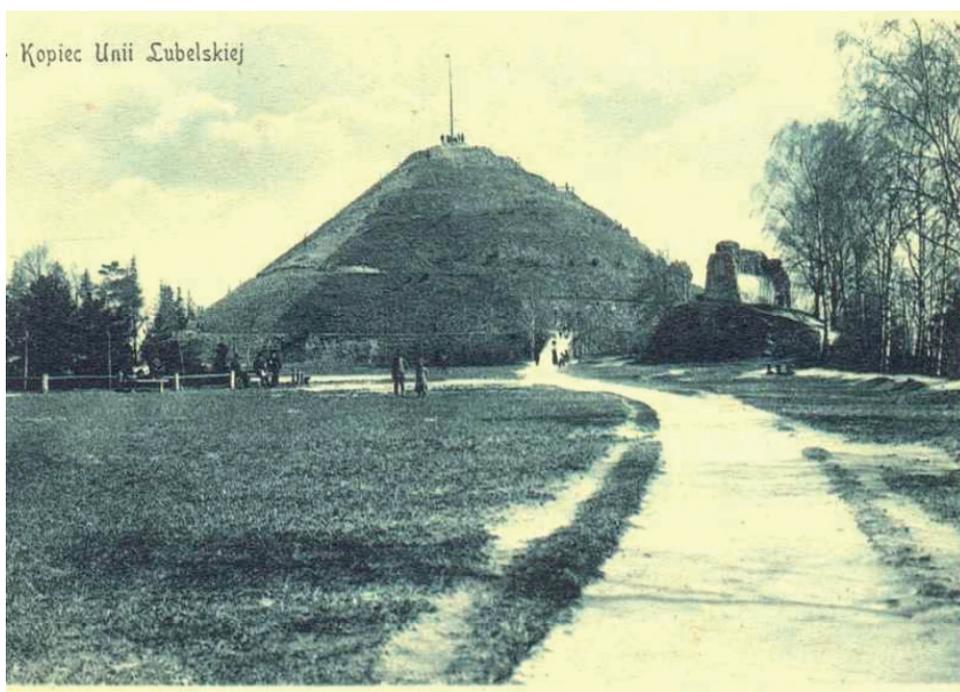
Rzeczpospolita Trojga Narodów według Unii Hadziackiej (1658) z wydzielonym Wielkim Księstwem Ruskim.

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Rzeczpospolita_Trojga_Narod%C3%B3w

W 1658 roku w Hadziaczu zawarto unię, w której postulowano: „wolni do wolnych, równi do równych i zaci do zacych”⁴. Hasło to odwoływało się – i do dzi-

⁴ W układzie zawarto, że: „Wszystka Rzeczpospolita Narodu Polskiego i Wielkiego Księstwa Litewskiego i Ruskiego i prowincji do nich należących *restituantur in integrum* (łac. przywró-

siaj nic nie straciło na swojej aktualności – do najgłębszych wartości humanitarnych i etycznych. Podkreślało równość Polaków, Litwinów i Rusinów oraz fundamentalne prawo do wolności i godnego życia tych trzech nacji (oraz wielu innych zamieszkujących wówczas interesujące nas tereny), do powszechnie akceptowanego porządku społecznego i politycznego. Pierwszy człon tytułu niniejszego studium jest parafrazą tegoż cytatu i jednocześnie apelem, który należy kierować do współczesnych Polaków i Ukraińców. Jak ważne jest to przesłanie zauważono już ponad 150 lat temu; frazę tę (łącznie z herbami Polski, Litwy i Rusi) w wersji trochę zmienionej – *Wolni z wolnymi, równi z równymi. Polska, Litwa i Ruś zjednoczone Unią Lubelską 12 sierpnia 1569* – umieszczono na kamieniu węgielnym Kopca Unii Lubelskiej we Lwowie, który został usypany z okazji 300. rocznicy jej zawarcia, 11 sierpnia 1869 r.



Kopiec Unii Lubelskiej we Lwowie.

Źródło: <https://www.lvivcenter.org/pl/uid/picture/?pictureid=1235>

cona w całości), tak jako było przed wojną, to jest, aby te narody w granicach swoich i swobodach zostawały nienaruszone, jako były przed wojną, i wedle praw opisanych w radach, sądach i wolnej elekcji panów swoich, królów polskich i wielkich książąt litewskich i ruskich. A jeśli pod ciężarem wojny z postronnymi pany na ujmę granic, albo wolności tych narodów stanęło co, to ma to być nieważnym i pustym, a przy swobodach swoich narody wyżej pomienione stawać mają *bona fide* (łac. w dobrej wierze) jako jedno ciało jednej i nierozdzielnej Rzeczypospolitej [...] Spólna rada i wspólne siły być mają tych narodów przeciw każdemu nieprzyjacielowi. Starać się mają te trzy narody wspólne wszelkimi sposobami, aby wolna była nawigacja na Czarne Morze Rzeczypospolitej” [Kroll, 2008].

Współcześnie, w obliczu wojny z Rosją, napis ten nabiera jeszcze większego znaczenia. Wsparcie, jakiego Polska udzieliła Ukrainie, jest realnym działaniem i zdaje się realizacją postulatów sformułowanego werbalnie już w 1658 roku, a więc dokładnie przed 365 laty (oczywiście na innych zasadach i przy zachowaniu odrębności państwowej).

Postulatów unii hadziackiej nie udało się zrealizować głównie ze względu na istniejący wówczas podział polityczny Ukrainy na Prawobrzeżną (która pozostała przy Rzeczypospolitej) i Lewobrzeżną, zaanektowaną przez Carstwo Rosyjskie. Podział ten był akceptowany przez Kozaków, z których część opowiadała się po stronie Korony i Litwy, a część sympatyzowała z carską Rosją.

Idea odnowienia wspólnego państwa Polaków, Litwinów i Rusinów – czyli stworzenia Rzeczypospolitej Trojga Narodów – odżyła w czasie powstania styczniowego, gdy próbowano zorganizować insurekcję także na ziemiach ruskich. Dążenia te wyrażono poprzez odnowienie unii zawartej przez szlachtę polską, litewską, wołyńską i podolską w Horodle w 1861 roku. Odbiciem tamtych wydarzeń i porozumienia politycznego był Manifest z 22 stycznia, który wzywał: „Do broni więc, Narodzie Polski, Litwy i Rusi”, oraz przyjęcie przez Rząd Narodowy nowego herbu, na którym obok godła Polski i Wielkiego Księstwa Litewskiego umieszczono trzeci element graficzny: postać Archanioła Michała, patrona Rusi.



Herb powstańczy z 1863. Widoczne symbole Polski, Litwy i Rusi.

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Rzeczpospolita_Trojga_Narod%C3%B3w

Na początku XX wieku we wzajemnych stosunkach pomiędzy Polakami i Ukraińcami również odnotowujemy okres bliskiej współpracy. Było to w czasie odrażdzenia się Rzeczypospolitej i wspólnej walki z bolszewizmem. Znane są też fakty

dotyczące zdarzeń na Ukrainie z ostatnich dekad i poparcie na arenie międzynarodowej, jakie Polska dawała naszemu sąsiadowi. Autorkę niniejszego studium interesuje jednak bardziej historia dawna niż współczesna – ta historia, która w ludziach z okolic Lwowa, Kijowa, czy innych miast ukraińskich widziała Polaków i ich braci Rusinów, i która świadczy o wspólności myśli i ideałów, o przyjaźni a nie o wrogości.

Duchową jedność ujawniają zwyczaje, obrzędy ludowe, rytuały religijne i dzieła sztuki sakralnej (zwłaszcza ikonograficznej). Jednak najpełniej wyraża ją twórczość literacka. To ona jest tym, co integruje lokalny, regionalny charakter z szeroko rozumianym kręgiem literatury dawnej ukształtowanej w basenie Morza Śródziemnego. Utwory pisane przez poetów o polskich korzeniach, którzy sławią tzw. ziemię „ruskie”, dobitnie świadczą o bliskości i akceptacji miejsca i czasu, jak i o identyfikowaniu się z danym obszarem. Poeci sięgają *ad fontes* i mimochodem wskazują wspólne korzenie kultury polskiej i ukraińskiej.

„Wdzięczne strony” – jak określa rodzinną okolicę Szymon Zimorowic [Zimorowic 1983] – są prezentowane w sposób konwencjonalny; podobnie jak uczucia, które łączą bohaterów pieśni oraz etapy ich miłości [Hanusiewicz 2004: *passim*]. Podobnie są opiewane „kąty” – jak nazywa miejsca bliskie jego sercu Józef Bartłomiej Zimorowic w *Sielankach nowych ruskich* [Zimorowic 1999: 3–4]; stają się one metonimią domu i ujawniają tak w znaczeniu przestrzennym i socjologicznym, jak i filozoficznym [Krawiec-Złotkowska 2009; Forstner 1990: 367–368].

Owe „kąty” i „wdzięczne strony” w kreacji poetów kresowych to często miejsca, które można wskazać na konkretnej mapie. Są one ważne zarówno dla Polaków jak i Ukraińców, bo mówią o przestrzeni wspólnie przez nich organizowanej. Na pierwsze miejsce zdaje się w tym przypadku wysuwać Lwów. Topograficzne ujęcie tego miasta i jego okolic widoczne jest na przykład w *Sielance XI* Józefa B. Zimorowica. Wykreowany w tym utworze obszar z miastem usytuowanym na wzgórzach, prawdopodobnie jest prezentowany z perspektywy willi poety. Lwów jest strzeżony przez „nieuśpionego Lwa”, który znajduje się w herbie miasta, a którego poeta utożsamia ze „znakiem nemejskim” [*Sielanka XI*, w. 210–211], czyli lwem astrologicznym; można to interpretować jako sygnał, że miasto jest pod opieką gwiazd. Topografia Wyszogrodu położonego na wzgórzach określa ponadto jego sakralny status. Poeta zauważa, że już poganie na wierzchołkach gór „stawiali bożnice”. Lwów jest więc nie tylko pod opieką ciał niebieskich, ale jako miasto usytuowane na górach jest przestrzenią świętą. Poza tym jest również miejscem, w którym ludzie żyją w dostatku i cieszą się bogactwem, bo zawsze można w nim znaleźć „na rynku” „więcej żywności niżli w panięcym folwarku” [Zimorowic 1999: 19]. Tak przedstawione miasto ma cechy *loci amoeni* i staje się odpowiednikiem ziemiańskiej Arkadii [*Słownik literatury...* 1998: 866–872; *Staropolskie Arkadie...* 2010: *passim*; Krawiec-Złotkowska 2018: 121–144].

W podobnej, bukolicznej aurze Lwów i tereny z miastem sąsiadujące są opisane w *Roksolankach* Szymona Zimorowica. Młodszy z braci zaprezentował Wyszogród również jako *locus amoenus*, a nie jako *locus horridus*. Opisując Lwów w topice typowej dla poezji ziemiańskiej – czyli niezgodnie z obowiązującą

wówczas konwencją, według której przestrzeń zurbanizowaną postrzegano jako miejsce straszne [Michałowska 1982: 296–328; Karpiński 1983: 106–117] – poeta zrealizował postulat sielanki mieszczańskiej, zgodnie z którym miasto miało być miejscem miłym i bezpiecznym [Szczerbicka-Ślęk 1999: XXIII; Hernas 1998: 327]. Na marginesie warto dodać, że myślenie o mieście jako przestrzeni o cechach *locus horridus* zapoczątkowali poeci rzymscy: Horacy i Wergiliusz, a w literaturze staropolskiej utrwalił je Jan Kochanowski. Jednak nie wszyscy staropolscy autorzy ulegli tej konwencji. Ci, którzy się jej sprzeciwili, wykazali się oryginalnością i kreatywnością. Oprócz braci Zimorowiców zerwał z tradycją antyczną w tym aspekcie również Sebastian Fabian Klonowic. W tym kontekście należy również wspomnieć o wierszu *Laus Cracoviae (Pochwała Krakowa)* Stanisława Ciołka, w którym poeta w sławi miasto i ukazuje je jako miejsce, gdzie panują dobre obyczaje, radość i dobrobyt, mieszkańcy są zamożni, niewiasty cnotliwe, a rycerze heroiczni [Buszewicz 1992: passim; 1997: 50–63], oraz utwór *Pochwała Przemysła* Grzegorza z Sambora [Buszewicz 2000]. Niemniej przykłady te są wyjątkami od reguły negatywnego wartościowania *locus urbanus* i krytycznego opisywania tego typu przestrzeni w kulturze Rzeczypospolitej Obojga Narodów.

Wśród motywów, które zasługują na uwagę i są wspólne dla polsko-ukraińskiego kręgu kulturowego osadzonego w tradycji grecko-rzymskiego antyku, należy wymienić również konteksty mitologiczne. Wszyscy wymienieni wyżej poeci czerpali bowiem z mitów greckich i rzymskich i anektowali historie o bogach i herosach, by snuć opowieści o rodzinnej ziemi. Wenus, Diana, Apollo, Afrodyta, Persefona, Cerera oraz inne bóstwa zstępowały ze starożytnego Panteonu, by wędrować po ruskiej krainie. Ów lokalny – jak się wówczas mówiło „ruski” – regionalny koloryt w kresowej poezji bukolicznej jest widoczny na każdym kroku. Ujawnia się on na przykład w imionach bohaterów, takich jak: Hafia, Daniłko, Demian, Symich, Paraszka, Wonton, obok których występują imiona tradycyjne charakterystyczne dla utworów sielankowych – Dafnis, Sylen, czy Tityrus dobrze czują się na polsko-ukraińskim pograniczu i przyczyniają do budowania wspólnej przestrzeni kulturowej.

Mitologiczny sztafaż, nasycający świat przedstawiony aluzjami i skojarzeniami dotyczącymi nie tylko spraw egzystencjalnych, ale i perspektywy eschatologicznej, w poezji powstającej na interesującym nas obszarze jest bardzo dobrze widoczny. Twórczość renesansowych i barokowych poetów tam tworzących, nawiązujących do antycznej poezji bukolicznej (przede wszystkim Owidiusza i Wergiliusza) oraz do arkadyjskich wzorców rodzimych (głównie liryków Kochanowskiego [Szczerbicka-Ślęk 1999: XVIII–XIX]) – dowodzi istnienia wspólnego kodu kulturowego nie tylko pomiędzy obywatelami dawnej Rzeczypospolitej, Polakami i Ukraińcami, ale i ich związku z dziedzictwem ówczesnej Europy. W „kresowych” sielankach można wskazać bogaty katalog metafor i obrazów typowych dla europejskiej poezji pasterskiej – łącznie z toposem skromności (w utworach J.B. Zimorowica ujawnia się on w osobie poety, którego żaden mistrz nie uczył „rymem słów układać” i on sam ledwie umie „prostym szermem gadać”, z figurą Kupidyna, który podpala

„żagiew gorących chęci”, z bukolicznymi pejzażami, czy miłosnymi historiami pasterzy i nimf (przykładem mogą być Chloris i Filida – postaci niejako „przypisane” do tego typu poezji) [Zimorowic 1999: 19n; Niewolak-Krzywda 1987: passim]. Także zwierzęta – ptaki, ssaki, owady i inne stwory – występujące w wierszach kresowych poetów, należą do tego samego konwencjonalnego świata; ich symbolika jest tożsama tak w polskim, jak i ukraińskim kręgu kulturowym, a jednocześnie nie odbiega od znaczeń przypisywanych faunie w tradycji europejskiej [Krawiec-Złotkowska 2020: 141–171]. Dodać należy, że przedstawiciele fauny stanowią integralną część przestrzeni i środowiska organizowanego przez ludzi, a ponadto są źródłem i jednocześnie środkiem artystycznego i filozoficznego rozumienia świata poddawanego deskrypcji. Zwierzęta pomagają odkryć i zweryfikować wartość duchowego i emocjonalnego życia człowieka. W najpełniejszy sposób umożliwiają poznanie innej istoty, którą można ocenić jako nadludzką lub nieludzką, bowiem właśnie duchowość i wrażliwość – w taki czy inny sposób – określa ją samą i jej miejsce w hierarchii wszechświata; w takiej funkcji ujawniają się w wierszach braci Zimorowiców i Szymona Szymonowica [Krawiec-Złotkowska 2021: 81n].

Podobne elementy odnajdujemy tak w renesansowych *Sielankach i pozostałych wierszach polskich* Szymona Szymonowica, jak i w sielankach wydanych w zbiorze *Roksolania czyli Ziemie Czerwonej Rusi* Sebastiana Fabiana Klonowica, czy też w barokowych cyklach poetyckich braci Zimorowiców. Lwowscy poeci do wyrastającego z konwencji idyllicznego świata wprowadzali akcenty środowiskowe zaczerpnięte z polsko-ruskiego folkloru i kultury ludowej. W ujęciu Klonowica możemy wręcz mówić o apologii Rusi Czerwonej [Mejer 1996: passim]. W poemacie odnajdujemy bowiem nie tylko arkadyjskie wizje Lwowa i okolic. Czytelnik w trakcie lektury poznaje również miejsca od tego miasta bardzo oddalone. Autor tworzy perspektywę niemal pragmatyczną, można bowiem ten utwór postrzegać jako przewodnik po szesnastowiecznej Ukrainie. Fabuła dzieła opiera się na opisie wędrówki Muz po wschodnich kresach Rzeczypospolitej, prawie nieznanym ówczesnym europejskim elitom intelektualnym. Poeta, pisząc o Ziemiach Rusi, usytuował się wśród pisarzy, którzy Europie XVI w. dostarczali informacji o „dzikiej Północy”. Według stereotypowych opinii ukształtowanych w kulturze basenu Morza Śródziemnego na terenach tych rządził zły Boreasz (w mit. greckiej srogi bóg i personifikacja zimnego, północnego wiatru). Klonowic kreuje konterfekt zaprzeczający tego typu opiniom i ukazuje oryginalne piękno ziem nad Dnieprem. Już w inwokacji wzywa Muzy, by opiewały prezentowaną krainę:

Muzy, śpiewajcie szczęśliwe ziemie Rusi, wioski
szczęsne owej błogiej krainy.
Śpiewajcie o polach szczodrych darami Cerery,
rolach, co nigdy nie zawiodą nadziei.
Nie pomijajcie też, boginie, milczeniem sławy
lasów – one są bogactwem tych ziem.
Z wydrążonych pni dębów wszędzie dobywa się miód;
korona w żołądź bogata, pień – w miodu plastr.

Śpiewajcie miasta ruskie [...]
także święty gród Lwów i zwyczaje Rusinów.
[...]
Są i u nas tryskające żywej wody krynice,
są chłodne tonie, źródle niewyczerpane.
Nie brak też na Rusi strumieni dzielących pola
i rzek bogatych w ryby rozmaite [Klonowic 1996: 23, 25].

Odwoływanie się do Muz – na przykład bogini Cerery (opiekunki plonów) – i do atrybutów arkadyjskiego świata wzbogaca deskrypcję rodzimego krajobrazu i opisywanym przestrzeniom nadaje szczególny status. Mityzując szczęśliwą krainę, poeci respektują naturalny porządek świata. Opowiadają o nim uwzględniając zmieniające się pory roku. Chwalą piękno i korzyści, jakie człowiek zdobywa żyjąc w harmonii z *universum*, a jednocześnie, lasom, strumieniom, rzekom i innym bogactwom naturalnym przypisują wymiar niemal sakralny.

W „bukolicznych wirydarzach” odbiorca z łatwością odnajduje elementy topograficzno-etnograficzne. Najwyraźniej jest to widoczne w poemacie Klonowica, który poetyckim językiem rysuje precyzyjną mapę terenu, przez który prowadzi czytelnika (jak przewodnik doskonale znający ruskie ziemie) podmiot utworu; prymarne miejsce wśród miast Rusi przyznaje on pięknemu i bogatemu „świętemu Lwowowi”. Podkreśla zróżnicowanie i wielokulturowość miasta liczącego się nie tylko dla Polaków i Ukraińców, ale i dla wielu innych nacji, jest Lwów bowiem ważnym ośrodkiem handlu:

Tu Ormianin długowłosa, bogaty w pachnidła,
ze Wschodu zwozi niezliczone towary:
jedwab, bawełnę, srebrem i złotem tkane zwoje,
dywany od Turka, co na ziemi siedzi,
korzenie tatarskiego ziela, cynamon, kłącze imbiru
i trzcinę zwaną powszechnie pachnącą,
i pieprz oraz rzewień – miłą ulgę dla wątroby,
i kwiat muszkatołowy, szafran panieński. [...]
Tu także żyją Rusini greckiego wyznania
i mają swego obrządku kościoły [Klonowic 1996: 93].

Deskrypcja Lwowa, którą znajdujemy w poemacie *Roksolania czyli Ziemie Czerwonej Rusi*, jest laudacją miasta bogatego, tolerancyjnego i otwartego dla przybyszów z różnych stron świata. Żyją w nim dostatnio i bezpiecznie ludzie różnych narodowości i konfesji. Tak opisane miejsce ma cechy *locus amoenus* i można w tej kreacji wskazać wiele podobieństw z wizją przestrzeni zurbanizowanej stworzoną przez braci Zimorowiców. Są to autorzy sprzeciwiający się konwencji, zgodnie z którą miasto było wartościowane jako miejsce straszne, pełne intryg i z natury złe, tak niebezpieczne jak nieprzebyte morza i oceany, czy też niedostępne góry.

W topice laudacyjnej – poza Lwowem – Klonowic przedstawił również kolejne *civitas* odwiedzane przez wędrujące Muzy. Były to Zamość i Kijów, który dla

Rusina „znaczy tyle, co dla chrześcijan pradawny Rzym”. Następnie Kamieniec nad Smotryczą, którego „mur z litej skały i bramy w skale stałą wykute” (w. 1374–1375) natura „posadowiła”. Pisząc, że miasto „nie [było – K.K.-Z.] wzniesione ręką” człowieka, lecz zostało stworzone przez Boga, sakralizował wszystkie podolskie ziemie, których istnienie ludzie zawdzięczają Stwórcy. Tezę tę potwierdzają kolejne miejscowości znajdujące się na trasie Muz: Łuck – „miasto pieśni godne” (w. 1395), „Busk, który zdobi falami Bug przyjemny!” (w. 1398), Sokal z prześlawnym kościołem Bożej Rodzicielki” (w. 1401), „Horodło na bagnistych łąkach” (w. 1403), „Bełz pośród błotnistych bagien” (w. 1405), Przemyśl, którego mury muska wodami „miło płynący San”, Drohobycz „najbardziej zasobny w słone studnie” (w. 1413), Chełm, który z daleka „bieleje pokładami kredy” (w. 1415) oraz Krasny-staw „zbożny” (w. 1419), czyli bogaty. Epitety określające poszczególne miasta są wartościujące – z jednej strony poeta wskazuje godność miejscowości, z drugiej bogactwa sankcjonujące jej splendor.

Wszystkie wymienione w poemacie miasta należą do wspólnej historii Polski i Ukrainy. Dla przybyszów spoza Rusi informacje zawarte w poemacie były cenne, bo pomagały w poznaniu tych ziem tym, którzy nie znali. Dla współczesnego odbiorcy stanowią one źródło wiadomości topograficznych i etnograficznych. Nie ograniczał się bowiem autor do przedstawienia „mapy” Rusi Czerwonej, lecz – podobnie jak we *Flisie* [Krawiec-Złotkowska 2022a: 137–153; 2022b: 193–208] – prezentował nie tylko miasta położone na kresach, ale pisał o ludziach, którzy tam mieszkali. Opisując ich zwyczaje i obrzędy, podkreślał wierność Rusinów dla ich wiary i rodzimych tradycji; przy okazji eksponował ich zabobonność i wiarę w złe moce oraz uroki. Podał także informacje o praktykach religijnych. Jego zdaniem wierzenia i posty są podyktowane „drogą dawno wyznaczoną prawami ojców”. Te zwyczaje są wspólne dla polskiej i ukraińskiej kultury respektującej patriarchalny wzór rodziny, w której wola ojca była niekwestionowana i wyznaczała porządek życia.

Wspólne korzenie dostrzegamy również w kuchni. Zwyczaje kulinarne (pośrednio związane z postami) „opowiedziane” w poemacie Klonowica i innych staropolskich wierszach są ugruntowane dziedzictwem i tradycjami ludów zamieszkujących te ziemie. Uzupełniają one dzieło Klonowica o elementy etnograficzno-antropologiczne i wzbogacają kreację polsko-ukraińskiego świata:

Wierzą więc w to, co w dziedzictwie od ojców przyjęli.
szczerze i z ufnością w prostocie ducha.
Rusini długie (co dziwne) zachowują posty,
wstrzemięźliwością święta poprzedzają.
Posilają ciało do syta prostym jedzeniem,
co rośnie tylko w polu i ogrodzie.
Pożywieniem jest rzepa, rzeżucha oraz grzyby,
a kwas zamiast wina jest ich napojem.
Czasem przestają spożywać mięso, nawet mleko,
tłustego też nie godzi się im jadać [Klonowic 1996: 111].

Z cytatu wynika, że zarówno wierzenia, jak i dieta naszych przodków charakteryzowała się prostotą. Oczywiście istniały pewne różnice; na przykład postów w Kościele wschodnim przestrzegano w środy i piątki, czyli rzadziej niż w Kościele Rzymskokatolickim, w którym obowiązywał on w tzw. suche dni, piątki i soboty (te ostatnie były źródłem krytyki katolików, ponieważ uznawano je jako niezasadne [Krawiec-Złotkowska 2018]), niemniej nie wpływały one zasadniczo na mentalność ówczesnych ludzi.

W poetyckiej narracji o kulturze i zwyczajach mieszkańców Rzeczypospolitej Obojga Narodów odnajdujemy również informacje o czarownicach, których obecności i mocy dawni poeci nie kwestionowali. Klonowic na przykład wręcz potwierdza ich istnienie stosując prawie reporterską formę wypowiedzi. W swojej „relacji” opisywanych zdarzeń poeta użył w funkcji anafory czasownika dokonanej „widziałem”, który wzmocnił zaimkiem wskazującym „sam”. Zastosowany środek artystyczny uprawdopodobnia poetycki przekaz:

Uroki i trucizna w ruskiej krainie panują,
ziemia Rusinów żyzna w czarownicy.
Widziałem tu fruwające w ciemnościach staruchy,
Widziałem jak nocą baby latają.
Widziałem, jak zamawiaczki z nieba pogodnego
deszcze zsyłały swymi zakłęciami.
Pioruny, wichry, grad i grzmoty zmieszane z deszczem,
klątwą rzucone, mogą szkodzić plonom.
Widziałem sam, jak ze sznura cieknie mleczna struga,
z wymion krowy tyle mleka nie płynie.
Nieraz szalona kochanka zakłęciem sprowadza
mięgo, co za morzami gdzieś buja [Klonowic 1996: 113, 115].

Deskrypcje miłosnych perypetii kochanków również dostarczają informacji o wspólnych korzeniach kultury polskiej i ukraińskiej [Nowicka-Jeżowa 1978: pas-sim]. Zwyczaje związane z zawarciem związku małżeńskiego, zaloty, które je poprzedzają, obrzędy oczepin i weselne zabawy u Polaków i Ukraińców są podobne. Wydarzenie tego typu zainspirowało na przykład Szymona Zimorowica do napisania *Roksolanek*. Wiersze z tego bukolicznego cyklu są związane z zaślubinami brata poety, Bartłomieja (kryjącego się pod postacią Rozymunda) i Katarzyny (w sielankach Lilidory). Podczas uroczystości zorganizowano wyjątkowy konkurs, w ramach którego wykonano sześćdziesiąt dziewięć pieśni, z których każda miała służyć stworzeniu uroczystego nastroju i oddaniu czci oblubieńcom. Państwo Młodzi odgrywają w konkursie rolę jurorów. Zwycięzca tego poetyckiego turnieju nie jest jednak określony, co sugeruje, że czytelnik – urzeczony pięknem poezji i zafascynowany historiami z życia lub miłości antycznych bogów i bohaterów, takich jak Pluton, Apollo, Polifem i wielu innych – sam musi dokonać wyboru tryumfatora. W rzeczywistym wymiarze historie te służyły prawdopodobnie zachęcaniu lub przestrzeganiu nowożeńców [Kukulski 1981: X].

Z kolei Szymon Szymonowic w sielance XX, *Epitalamijum Heleny*, wykorzystuje wątek mitologiczny o koniach z zaprzęgu Menelausa, które radośnie parskały na dobrą wróżbę, gdy król przyjechał do domu pięknej Heleny, by ją poślubić (w. 25–26). Poeta pełne gracji ruchy tych zwierząt porównał do nieprzeciętnego wdzięku dziewczyny wychodzącej za mąż:

Jako po nocy zorza świetny promień daje,
 Jako po zimie wiosna wesola nastaje,
 Tak ona między nami najświetniejsza była,
 I twarzą, i urodą wszystkie przechodziła.
 Jako bróзда orana wzdłuż idzie przez pole,
 Jako dzielny koń pięknie obraca się w kole,
 Jako gęsty sad z dociętych cyprys okazały –
 Tak z Heleny ozdobę kraje nasze miały.
 [...]

 Ucieszna dziewczyno! Jużes nam z cechu ubyla,
 Jużes panieński wieniec z głowy položyla.
 A my, skoro cieplejsze słońce wiatr ogrzeje
 I piękna wiosna łąki trawami odzieje,
 Pójdziemy na przechadzki; tam kwiateczków sobie
 Nazbieramy, a tęsknić będziemy po tobie.
 [...]

 Kleszczmy rękoma, kleszczmy! Dziś wesole gody
 Tobie, nadobna panno – tobie panie młody [Szymonowic 2000: 181–182].

Jeszcze innym wspólnym dla kultury polskiej i ukraińskiej elementem etnograficznym są obrzędy pogrzebowe. Nie zapominają o nich poeci i opowiadają „o żałobnych pieniach”, w których szczególną rolę odgrywały wynajęte płaczki wspominające zasługi zmarłego, śpiewające o pustce, jaką pozostawił, o smutku krewnych, którzy go oplakują, o pracach domowych i gospodarskich, których już nie robi itp. Interesujące, że żałobny rytuał religijny nie przeszkadzał duchownym, jak czytamy w poemacie Klonowica, wyposażać zmarłych w „grosz niewielki, żeby drogę daleką łatwiej przebył, żeby Rusin mógł pokonać styksową przepawę, żeby przybył do niebian i Elizjum” (w. 1795–1798). Dostrzegamy w tym obrazie przenikanie tradycji religijnej i mitologicznej, których uzupełnieniem są praktykowane w dawnych wiekach ludowe rytuały:

Jest również zwyczajem, by nakarmić duchy zmarłych,
 na groby zanosić ciepłe jedzenie.
 Wierzą, że cienie posilają się zapachami,
 [...]

 Dla tych gotują na ziemi spóźnione biesiady,
 o których twierdzą, że już w niebie żyją [Klonowic 1996: 127].

Bardzo ważną kwestią w relacjach dawnych obywateli państwa polskiego, będących przecież protoplastami współczesnych Polaków i Ukraińców, jest „braterstwo

krwi”. Jest ono sankcjonowane nie tylko wspólnym rodem i pochodzeniem, ale również podaną prawicą, czy danym sobie słowem. Klonowic pisze, że tego typu związki bywały silniejsze od więzów krwi, a nawet od małżeństwa: „Małżeństwo Rusin może swobodnie rozwiązać”, ale „pobratymstwo zerwać rzadko się waży” [Klonowic 1996: 113].

Podsumowując refleksje o wspólnych korzeniach kultury i literatury polskiej i ukraińskiej należy stwierdzić, że wyrastają one z historii (często burzliwej) Rzeczypospolitej Obojga Narodów. To na tym fundamencie rozwinęły się podobne lub niemal tożsame ludowe zwyczaje i obrzędy, które z upływem lat ewoluowały, ale wciąż można w nich wskazać analogiczne elementy. Na rozwój rodzimej kultury i literatury miała również wpływ tradycja chrześcijańska z całą jej obrzędowością i religijnymi rytuałami oraz dziedzictwo grecko-rzymskiego antyku, jak i filiacje z tradycją śródziemnomorską. Potwierdzają tę tezę utwory wykorzystane w pracy. Jednocześnie należy podkreślić, że poeci renesansu i baroku, kreując i afirmując bukoliczną, arkadyjską przestrzeń, ujawniają w niej znacznie więcej, niż się pozornie wydaje. Na przykład adwersarze z *Sielanek nowych ruskich* J.B. Zimorowica w trakcie „pasterskich rozmów” koncentrują się na swoich przeżyciach (najczęściej miłosnych) oraz na codziennych zdarzeniach, relacjach rodzinnych i sąsiedzkich, jednak odbiorca tekstu dowiaduje się nie tylko o tym, o czym mówią – przez pryzmat opowiadanych historii poznaje on bowiem elementy natury i kultury Rusinów, w tym również florę i faunę, zarówno tę rzeczywistą, należąca do codziennego krajobrazu, jak i taką, która z perspektywy miejsca zdarzeń jest egzotyczna i obca [Krawiec-Złotkowska 2018: 130]. Niemniej w ogólnym zarysie literacki krajobraz prezentowanej przestrzeni jest zgodny z konwencjonalnymi ujęciami. Poeci wykorzystują te same koncepty [Koncept... 2005: passim], odwołują się do tych samych symboli i alegorii [Michałowska 1982: passim]. W opisach prezentowanych ziem widoczne są filiacje z poezją europejską, a tradycja obca przenika rodzimą; sytuuje to tę twórczość w kręgu wartości konwencjonalnych, rodzimych i uniwersalnych.

W świecie przedstawionym utworów, które wyszły spod pióra interesujących nas w tym studium poetów, często wizualizuje się również pogląd o człowieku, w którym krzyżują się dwa porządki: „boski i ludzki, wieczny i przemijający – a wyraża się to w szczególnej formie aktywności humanistycznej: w wytwarzaniu wartości nie podlegających niszcącemu działaniu czasu” [Kukulski 1981: XV–XVI]. Ta ponadczasowość – konstytuowana przez wartości uniwersalne – także może być interpretowana jako dowód na ponadlokalny i ponadregionalny status źródeł kultury polskiej i ukraińskiej, a nie istniejący jedynie w zakresie zwyczajowości i obrzędowości tych państw i narodów. Literatura i kultura wyrastająca ze wspólnego pnia jawi się więc jako pomost pomiędzy Polakami i Ukraińcami. Warto o tej łączącej „platformie” pamiętać i ją pielęgnować w imię wspólnej braterskiej przyszłości.

Bibliografia

- Buszewicz E., 1992, *Literacki wizerunek Krakowa w łacińskiej poezji humanistycznej*, „Rocznik Krakowski”, t. LVIII.
- Buszewicz E., 1997, *Idea urbis. Topos miasta w literaturze renesansu*, „Universitas”, nr 19/20.
- Buszewicz E., 2000, *Grzegorz Samborczyk i jego pochwała Przemysła*, „Rocznik Przemyski”, t. XXXV, z. 2.
- Staropolskie Arkadie*, 2010, red. J. Dąbkowska-Kujko, J. Krauze-Karpińska, Warszawa.
- Drzewicka A., 1979, *Starofrancuska epopeja rycerska. Szkice*, Warszawa.
- Forstner D., 1990, *Świat symboliki chrześcijańskiej*, przekł. i oprac. W. Zakrzewska, P. Pachciarek, R. Turzyński, Warszawa.
- Frost R., 2018, *Oksfordzka historia unii polsko-litewskiej*, t. I: *Powstanie i rozwój 1385–1569*, przekł. T. Fiedorek, Poznań.
- Grünberg K., Sprengel B., 2005, *Trudne sąsiedztwo. Stosunki polsko-ukraińskie w X–XX wieku*, Warszawa.
- Halecki O., 1915, *Przyłączenie Podlasia, Wołynia i Kijowszczyzny do Korony w roku 1569*, Kraków.
- Hanusiewicz M., 2004, *Pięć stopni miłości. O wyobraźni erotycznej w polskiej poezji barokowej*, Warszawa.
- Hernas C., 1998, *Barok*, Warszawa.
- Karpiński A., 1983, *Staropolska poezja ideałów ziemiańskich. Próba przekroju*, Wrocław.
- Klonowic S.F., 1996, *Roxolania. Roksolania czyli Ziemia Czerwonej Rusi*, wyd. i przeł. M. Mejer, seria: Biblioteka Pisarzy Staropolskich, t. 6, Warszawa.
- Koncept w kulturze staropolskiej*, 2005, red. L. Ślęk, A. Karpiński, W. Pawlak, Lublin.
- Krawiec-Złotkowska K., 2009, *Przestrzeń Wacława Potockiego*, Słupsk.
- Krawiec-Złotkowska K., 2018, *Szczęśliwe Ziemi Rusi Czerwonej w kreacjach literackich wybranych poetów renesansu i baroku*, „Ars Inter Culturas”, nr 7, red. J. Chaciński.
- Krawiec-Złotkowska K., 2020, *Sielankowe bestiariusz braci Zimorowiców. Między kulturą a naturą*, [w:] *Fons omnis honesti – o literaturze w służbie wartości: tradycja antyczna, kultura ziemiańska, encyklopedyzm i komunikacja*, red. M. Kuran, seria: Analecta Literackie i Językowe, t. XII, Łódź, s. 141–171.
- Krawiec-Złotkowska K., 2021, *Bukoliczne bestiariusz Szymona Szymonowica. Między naturą a kulturą*, „Zoophilologica. Polish Journal of Animal Studies”, t. 2 (8): *Mity – stereotypy – uprzedzenia III*, red. J. Tymieniecka-Suchanek, s. 78–100.
- Krawiec-Złotkowska K., 2022a, *Shipping and trade on the Vistula River in the 16th century (based on a descriptive and reportage relationship from a trip to Gdansk contained in the poem Flis by Sebastian Fabian Klonowic)*, [w:] *Region & Regionalism*, vol. 14, red. M. Sobczyński, K. Heffner, A. Rykała, B. Solga, Łódź–Opole.
- Krawiec-Złotkowska K., 2022b, *Flisacy w literackim i kulturowym krajobrazie Polski*, [w:] *Długie trwanie kultury staropolskiej. Ustanowienia, praktyki, rekonstrukcje – szkice ofiarowane Profesorowi Markowi Prejsowi*, red. A. Arendt, A. Jakóbczyk-Gola, P. Morawski, I. Piotrowski, Warszawa.
- Kroll P., 2008, *Od ugody hadziackiej do Cudnowa. Kozaczyzna między Rzeczpospolitą a Moskwą w latach 1658–1660*, Warszawa.

- Kroll P., 2015, *Kozaczyzna i społeczeństwo ziem południowo-wschodnich Rzeczypospolitej XVI–XVII wieku – wzajemne wpływy i relacje*, [w:] *Spółeczeństwo a wojsko*, seria: *Spółeczeństwo staropolskie*. Seria nowa, t. IV, red. I.M. Dacka-Górzyńska, A. Karpiński, M. Nagielski, Warszawa.
- Krzewińska A., 1979, *Sielanka staropolska. Jej początki, tradycje i główne kierunki rozwoju*, Toruń–Warszawa–Poznań.
- Krzewińska A., 1998, *Sielanka*, [w:] *Słownik literatury staropolskiej. Średniowiecze – Renesans – Barok*, red. T. Michałowska, B. Otwinowska, E. Sarnowska-Temeriusz, Wrocław.
- Kukulski L., 1981, *Poeta smętnej melancholii*, [w:] S. Zimorowic, *Roksolanki*, oprac. i wstęp L. Kukulski, Warszawa.
- Łatyszonek O., 2006, *Od Rusinów Białych do Białorusinów. U źródeł białoruskiej idei narodowej*, Białystok.
- Łopatecki K., 2012, „*Disciplina militaris*” w wojskach Rzeczypospolitej do połowy XVII wieku, Białystok.
- Mejor M., 1996, *Wprowadzenie do lektury*, [w:] S.F. Klonowic, *Roxolania. Roksolania czyli Ziemie Czerwonej Rusi*, wyd. i przeł. M. Mejor, seria: *Biblioteka Pisarzy Staropolskich*, t. 6, Warszawa.
- Michałowska T., 1982, *Poetyka i poezja. Studia i szkice staropolskie*, Warszawa.
- Niewolak-Krzywda A., 1987, *Arcydzieło zapomniane – „Roksolanki” Szymona Zimorowica*, [w:] *Arcydzieła literatury polskiej. Interpretacje*, t. 1, red. S. Grzeszczuk, A. Niewolak-Krzywda, Rzeszów.
- Nowicka-Jeżowa A., 1978, *Madrygały staropolskie. Z dziejów liryki miłosnej w epoce renesansu i baroku*, seria: *Studia Staropolskie*, t. XLVII, Wrocław.
- Paszkiwicz H., 1996, *Początki Rusi*, Kraków.
- Semkowicz W., 1925, *Geograficzne podstawy Polski Chrobrego*, Kraków.
- Serczyk W.A., 2008, *Na dalekiej Ukrainie. Dzieje Kozaczyzny do 1648 roku*, Kraków.
- Sielicki F., 1997, *Polsko-ruskie stosunki kulturalne do końca XV wieku*, Wrocław.
- Sielicki F., 2005, *Najstarsza kronika kijowska. Powieść minionych lat*, Wrocław.
- Słownik literatury staropolskiej*, 1998, red. T. Michałowska, przy udziale B. Otwinowskiej, E. Sarnowskiej-Temeriusz, Wrocław.
- Szczerbicka-Ślęk L., 1999, *Wstęp*, [w:] J.B. Zimorowic, *Sielanki nowe ruskie*, oprac. L. Szczerbicka-Ślęk, seria: *Biblioteka Narodowa*. Seria 1, nr 287, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Szymonowic S., 2000, *Sielanki i pozostałe wiersze polskie*, oprac. J. Pelc, BN I 182, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Unia Lubelska 1569 roku w dziejach Polski i Europy*, 2004, red. A. Witusik, Lublin.
- Zimorowic J.B., 1999, *Sielanki nowe ruskie*, oprac. L. Szczerbicka-Ślęk, seria: *Biblioteka Narodowa*. Seria 1, nr 287, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Zimorowic S., 1981, *Roksolanki*, oprac. i wstęp L. Kukulski, Warszawa.
- Zimorowic S., 1983, *Roksolanki*, oprac. L. Ślękowa, seria: *Biblioteka Narodowa*. Seria 1, nr 73, Wrocław–Warszawa–Kraków.

*Original research paper**Received: 5.04.2023
Accepted: 21.04.2023*

MIŁOŚĆ W ŻYCIU I TWÓRCZOŚCI IWANA TURGIENIEWA (NA MATERIALE MAŁYCH FORM PROZATORSKICH)

Joanna Nowakowska-Ozdoba

ORCID: 0000-0003-4881-0187

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska
jozdoba1@op.pl*

Abstract

Love in the Life and Work of Ivan Turgenev (On the Material of Small Proses)

This article discusses the question of what role love played in the life of Ivan Turgenev and how it was reflected in his work. First, the story of the writer's forty-year relationship with the singer Paulina Viardot is presented. Other women in his life are also mentioned. The second part of the article characterizes Turgenev's concept of tragic love and shows its reflection in his stories. The reasons for the love-inflicted sufferings of his heroes, the types of female and male images in his love stories, biographical elements in these works, as well as the connection between Turgenev's thought and Schopenhauer's philosophy are considered. The article uses a biographical and historical-literary method.

Key words: Ivan Turgenev, Pauline Viardot, pessimistic worldview, the concept of tragic love, suffering

Słowa kluczowe: Iwan Turgieniew, Pauline Viardot, światopogląd pesymistyczny, koncepcja miłości tragicznej, cierpienie

Miłość zajmuje w twórczości Iwana Turgieniewa miejsce szczególne. Jest ona pierwszoplanowym tematem wielu jego utworów, powraca stale jako jeden z najważniejszych motywów, a przy tym stanowi istotny element światopoglądu pisarza. Z pewnością ogromny wpływ na taki stan rzeczy miały osobiste doświadczenia rosyjskiego prozaika. Biografia twórcza Turgieniewa, podobnie jak jego życie prywatne, pozostawały w ścisłym związku z osobą Pauliny Viardot. Ich czterdziestoletnia znajomość do dnia dzisiejszego stanowi jedną z najbardziej zagadkowych, przyciągających powszechną uwagę historii miłosnych.

Pomimo, iż dzieje kontaktów Turgeniewa z Viardot wielokrotnie znajdowały się w polu zainteresowania biografów i badaczy twórczości pisarza¹, wiele pytań wciąż pozostaje bez odpowiedzi. Wzajemne relacje obojga znamy jednostronnie, przede wszystkim na podstawie listów Turgeniewa, których napisał ponad pięćset. Listy Pauliny Viardot nie zostały do tej pory udostępnione – w latach siedemdziesiątych minionego wieku opublikowano jedynie, za zgodą jej potomków, dwadzieścia listów obejmujących okres od 1850 roku do ostatniego wyjazdu pisarza do Rosji.

Jak uczucie, którego doświadczał Turgeniew przez cztery dekady, wpłynęło na przedstawiony na kartach jego utworów obraz miłości? Czy związek z Pauliną Viardot był jedynym czynnikiem genetycznym turgeniewowskiej koncepcji miłości tragicznej? W niniejszym artykule zostanie podjęta próba syntetycznego ukazania tych zagadnień, analizowanych wielokrotnie przez badaczy². Egzemplifikacja tekstowa, ze względu na niewielką objętość artykułu, będzie ograniczona do wybranych, najbardziej reprezentatywnych dla tematu małych gatunków prozatorskich, z pominięciem dużych powieści, wymagających obszernej analizy. Głównymi metodami badawczymi, wykorzystywanymi w rozpatrywaniu powyższych zagadnień, będą metoda biograficzna i historycznoliteracka.

Przypomnijmy zatem pokrótce historię znajomości Turgeniewa z Pauliną Viardot. Po raz pierwszy pisarz zobaczył ją w Petersburgu jesienią 1843 roku, gdy utalentowana śpiewaczka przyjechała na gościnne występy do stolicy Rosji. Do bliższej znajomości z Turgeniewem zachęcił Paulinę towarzyszący jej mąż, dyrektor opery paryskiej i znany krytyk sztuki Louis Viardot. Uważał on, że przyjaźń z przedstawicielem starego szlacheckiego rodu otworzy młodej artystce drzwi na petersburskie salony. Śpiewaczka wywarła na Iwanie Siergiejewiczu ogromne wrażenie, pomimo iż nie wyróżniała się szczególną urodą, a przez wielu uważana była wręcz za brzydką. Jednakże gdy zaczynała śpiewać, jej nieatrakcyjny wygląd magicznie się zmieniał

¹ Jako jeden z pierwszych temat ten podjął W.W. Rozanow [Розанов 1910, 1911]. W ostatnim czasie ukazało się kilka interesujących publikacji dotyczących związku Turgeniewa z Pauliną Viardot, podkreślających jego duchowy, intelektualny charakter [zob.: Первущина 2014; Соловьева 2018; Антонова, Пузанкова, Куликова 2018; Жекулин 2012a, 2012b; Звигильский 2012a, 2012b].

² Miłość w prozie Turgeniewa najczęściej postrzegana jest jako żywiołowa, niszcząca siła, wobec której człowiek pozostaje bezbronny. Takie spojrzenie na Turgeniewowski motyw miłości znajdziemy m.in. w pracach M.A. Pietrowskiego [Петровский 1920], G.A. Białego [Бялый 1962], G.B. Kurlandskiej [Курляндская 1994, 2005], W.N. Toporowa [Топоров 1998]. Niektórzy badacze, jak Toporow, Pietrowski czy B.K. Zajcew [Зайцев 1949] dostrzegają w utworach pisarza antynomiczny związek miłości i śmierci, pojmowanych przezeń jako zjawiska umożliwiające człowiekowi kontakt z wiecznością. Toporow podkreśla, że miłość jest dla Turgeniewa nie tylko uczuciem, ale i manifestacją nieśmiertelności duszy. Piotr Koprowski stwierdza natomiast, iż Turgeniewowska pesymistyczna koncepcja miłości tragicznej stanowi integralny element jego światopoglądu. Obok miłości fatalnej, niosącej cierpienie, badacze zauważają również w tekstach pisarza odmienne ujęcie tego motywu – miłość przemieniającą człowieka i otaczającą go świat, emanującą delikatnością i czarem pierwszego czystego uczucia [np. Бялый 1962; Пустовойт 1987; Курляндская 1994, 2005].

i panowała niepodzielnie nad drżącą od burzliwych oklasków salą. W takiej właśnie chwili zobaczył ją Turgieniew i zakochał się od pierwszego wejrzenia.

Iwan Siergiejewicz stale towarzyszył Paulinie podczas jej pobytu w Petersburgu. Wszedł do grona wielbicieli śpiewaczki i często odwiedzał ją w garderobie w czasie przerw w koncertach. Aby być bliżej niej zaoferował swoją pomoc w nauce języka rosyjskiego. Okazał się zdolnym nauczycielem, gdyż już po dwóch tygodniach Viardot zaśpiewała po rosyjsku pieśń w jednej ze scen *Cyrulika sewilskiego*. Wykonanie to spotkało się z entuzjastycznym przyjęciem petersburskiej publiczności. Relacje między młodym pisarzem i primadonną opery zacieśniły się po wyjeździe jej męża do Paryża. Oboje pokazywali się razem w towarzystwie, a Turgieniew nie krył się ze swym uczuciem do artystki. Jego pełne euforii wypowiedzi na temat niezbyt urodziwej śpiewaczki nierzadko budziły kpiące uśmiechy przyjaciół. Ich związku nie pochwałała również matka pisarza, Warwara Pietrowna, która nazywała Viardot „Cyganką” i pod groźbą pozbawienia syna majątku żądała szybkiego zakończenia znajomości. Jednakże Turgieniew przyjął zaproszenie Pauliny i wbrew woli rodzicielki, bez pieniędzy, nieznanymi jeszcze jako pisarz wyjechał w ślad za ukochaną do Paryża.

Jego sytuacja we Francji była nieco dwuznaczna. Szybko wszedł w krąg francuskiej bohemy, nawiązując między innymi znajomość z George Sand i Fryderykiem Chopinem. Dla artystycznego Paryża był jednym z wielu wielbicieli wielkiej artystki, jednak choć związki takie były w tym środowisku sankcjonowane, brak niezależności finansowej nie pozwalał mu czuć się komfortowo. Pomimo to często odwiedzał posiadłość państwa Viardot w Courtavenel, biorąc udział w ich życiu towarzyskim. Będąc blisko Pauliny czuł się szczęśliwym, choć szczęście mąciło nieco poczucie życia „na skraju cudzego gniazda”. W 1845 roku podążył w ślad za artystką towarzysząc jej w trasie koncertowej. Od tej pory stale podróżował po Europie w cieniu wybranki swego serca. W 1867 roku w liście do niej napisze: „Я не могу, не могу больше жить вдаль от вас, – я должен чувствовать вашу близость, наслаждаться ею, – день, когда мне не светили ваши глаза, – для меня потерян...” [Тургенев 1990: 263].

W 1850 roku Turgieniew podjął próbę powrotu do ojczyzny. W rodzinnym majątku zastał swą kilkuletnią córkę, Pelagię, urodzoną z przelotnego związku ze szwaczką matki. Korzystając z propozycji Viardot oddał jej dziewczynkę na wychowanie. Pelagia-Polinetta, nazwana tak na cześć artystki, mieszkała w jej domu do pełnoletności, traktowana jak członek rodziny. Odziedziczywszy po śmierci matki połowę majątku Iwan Siergiejewicz podejmował próby założenia własnej rodziny. Jednakże gdy dochodziło do rozmów o ślubie wycofywał się w ostatniej chwili. Z biegiem lat zrozumiał, że jego uczucie do Pauliny Viardot to miłość na całe życie i że nie potrafi istnieć z dala od niej. Jak sam wspominał po latach, porzucił dla niej wszystko, co było mu drogie, był jej oddany jak wierny pies swemu panu i oddychał jedynie powietrzem, którym ona oddychała [zob. Аксенова 2016].

Na początku lat sześćdziesiątych Turgieniew kupił dom w Baden-Baden, gdzie zamieszkał wraz z całą rodziną Viardot i córką Pelagią. Pobyt w Baden-Baden przerywały jedynie krótkie wyjazdy do ojczyzny. Był to spokojny i szczęśliwy okres w życiu Turgieniewa, o którym sam pisał:

Судьба не послала мне собственного моего семейства, и я прикрепился, вошёл в состав чужой семьи, и случайно выпало, что это семья французская. С давних пор моя жизнь переплелась с жизнью этой семьи. Там на меня смотрят не как на литератора, а как на человека, и среди её мне спокойно и тепло... [Благодарева 2019].

W 1874 roku Turgieniew w ślad za rodziną Viardot przeniósł się do Bougival pod Paryżem. Był wówczas u szczytu sławy, zaś Paulina usunęła się w cień, zadowolając się rolą muzy troszczącej się o literackiego geniusza. Ostatnie lata życia upłynęły mu w ciszy i spokoju, u boku kochanej kobiety. Paulina z oddaniem opiekowała się nim w czasie długich miesięcy choroby, zapisywała pod dyktando ostatnie utwory. W jej ramionach zmarł trzeciego września 1883 roku.

Związek Iwana Turgieniewa z Pauliną Viardot przetrwał dłużej niż niejedno usankcjonowane prawem małżeństwo, gdyż opierał się nie tylko na uczuciach. Łączyła ich wspólna pasja – zamiłowanie do sztuki, a także wspólnota poglądów filozoficznych i estetycznych, politycznych i społecznych (państwo Viardot należeli do francuskiej lewicy umysłowej, co było bliskie Turgieniewowi). Antoni Semczuk w swej monografii o pisarzu podkreśla, że „Paulina Viardot to dla Turgieniewa i ukochana kobieta, i wielka artystka, i partner intelektualny, wnikliwy krytyk jego utworów i subtelny znawca sztuki” [Semczuk 1988: 82]. Sama zaś Paulina po śmierci Turgieniewa powiedziała, że ich długoletni związek oparty był na zasadach przyjętych przez oboje i niezrozumiałych dla tłumu [zob. tamże].

W życiu Iwana Turgieniewa pojawiały się również inne kobiety, ale żadnej z nich nie obdarzył on tak silnym i trwałym uczuciem. Związki pisarza to przelotne romanse, krótkie zauroczenia, znajomości, w których niekiedy dominował element intelektualnej wymiany myśli lub platonicznego uwielbienia. Wspomniane już wcześniej spotkania ze szwaczką matki, chłopką pańszczyźnianą Dunią, które zaowocowały narodzinami córki, były krótkim młodzieńczym doświadczeniem erotycznym. We wczesnej młodości pisarz przeżył też duże rozczarowanie miłosne – zakochał się w starszej o cztery lata Jekatierinie Szachowskiej, która nie odwzajemniwszy uczucia związała się z jego ojcem, Siergiejem Nikołajewiczem. Historia ta znalazła po latach odzwierciedlenie w opowieści *Pierwsza miłość* (*Первая любовь*, 1860). Szczególny charakter miała znajomość Turgieniewa z siostrą znanego myśliciela i rewolucjonisty Michaiła Bakunina, Tatianą Bakuniną. Ze względu na wspólne zainteresowanie filozofią niemiecką i korespondencyjną wymianę myśli ich romans został nazwany filozoficznym. Platoniczne, acz silne uczucia żywił Turgieniew do siostry Lwa Tołstoja, Marii Nikołajewny. Natomiast krótki romans połączył go z kuzynką Olgą Turgieniew, co do której miał nawet plany matrymonialne. I ten związek stał się dla niego twórczą inspiracją – Olga jest prototypem Tatiany z powieści *Dym* (*Дым*, 1867).

W latach siedemdziesiątych w jego życiu pojawiły się jeszcze dwie znaczące znajomości. W 1873 roku poznał Julię Wriewską, wdowę po poległym na Kaukazie generale Hipolicie Wriewskim, z którą przez szereg lat pozostawał w przyjacielskich kontaktach. Julia zauroczyła pisarza zarówno swym ujmującym wyglądem,

jak i wyjątkową erudycją. Jednak nie zdecydował się na złożenie poważnych propozycji co do wspólnej przyszłości, gdyż związek z Viardot traktował jako swego rodzaju więzy małżeńskie. Ostatnia kobieta w życiu Turgieniewa to młodsza od niego o trzydzieści lat aktorka Maria Sawina. Urzekła ona pisarza rolą Wieroczki w jego sztuce *Miesiąc na wsi* (*Месяц в деревне*, 1855). I chociaż tym razem nosił się przez pewien czas z myślą o zalegalizowaniu związku, ostatecznie nie zdecydował się na ten krok. Bardzo bliskie, przyjacielskie stosunki łączyły ich jednak do końca życia. W Marii pisarz dostrzegł, podobnie jak przed laty w Paulinie, niezwykłą artystkę, przed talentem której wszyscy chylili czoło. Wydaje się, że potrafił on obdarzyć wielkim uczuciem tylko kobietę, która jak królowa dominowała nad otoczeniem i której z oddaniem mógł służyć.

Z pewnością bogate życie uczuciowe Turgieniewa miało ogromny wpływ na przedstawioną w jego utworach koncepcję miłości. Nie można jednak pominąć drugiego, jakże istotnego czynnika. Rozwój duchowy początkującego literata, kształtowanie się jego poglądów i wzrastanie twórcze dokonywało się w romantycznych latach trzydziestych XIX wieku. Wśród ówczesnych lektur Turgieniewa znajdowały się zarówno dzieła zachodnioeuropejskich twórców i myślicieli doby romantyzmu, jak i rodzimych poetów i pisarzy, wpisujących się swą twórczością w obręb romantyzmu rosyjskiego. Wymienić tu należy przede wszystkim George'a Byrona, którego teksty czytał w oryginale, a z twórców rosyjskich Aleksandra Bestużewa-Marlinskiego, Michaiła Lermontowa i Władimira Benediktowa. Uwagę pisarza przykuwały postaci nieprzeciętnych, wrażliwych indywidualistów doświadczających wielkich porywów namiętności. Pociągał go bohater liryczny Benediktowa, w którym świat wzbudzał skrajne emocje. Istnienie rozdźwięku między wyjątkową jednostką a otoczeniem uświadomiły mu także *Cierpienia młodego Wertera* Johanna Wolfganga Goethego. Ukazany przez niemieckiego poetę pesymizm, melancholia, wyobcowanie, niezrozumienie, „ból istnienia” wywołany nieszczęśliwą miłością były uczuciami szczególnie mu bliskimi.

Z tych źródeł literackich i osobistych doświadczeń zrodziła się Turgieniewowska koncepcja miłości. Szczególną jej cechą jest uwikłanie uczucia w sytuację egzystencjalną człowieka. Pisarz był przekonany, że nie można zrozumieć istoty miłości, jeśli nie pozna się specyficznych cech własnego istnienia, czynników determinujących jego sens. Nie sposób więc mówić o obrazie miłości w utworach Turgieniewa w oderwaniu od prezentowanego w nich światopoglądu pisarza [szerzej na ten temat zob.: Koprowski 2014a i 2014b.]. Rozważania Turgieniewa dotyczące losu ludzkiego naznaczone są głębokim pesymizmem. Jego zdaniem życiem człowieka kieruje przypadek, nic nie jest trwałe i pewne. Dlatego też należy ze spokojem przyjmować skąpe dary losu, bo szczęście bywa kruche i iluzoryczne. Nicość ludzkich spraw w całej pełni odsłania śmierć, nadając wszystkim aspektom istnienia człowieka wymiar tragiczny. Nie jest go pozbawiona również miłość.

Turgieniew był piewcą miłości nieszczęśliwej, będącej źródłem cierpienia. W jego utworach nie ma pomyślnych rozwiązań w kwestii uczuć, ostatni akord zawsze jest smutny. Pomimo to miłość jawi się w nich jako przeżycie głębokie, szczere i wznio-

śle³. Nie znajdziemy w tekstach pisarza obrazów namiętności rozbudzanych przez biologiczne, pierwotne żądze, choć niekiedy rysuje on postaci poddane pożądaniu fizycznemu, jak Maria Połozowa i Dymitr Sanin w *Wiosennych wodach* (*Весенние воды*, 1871) czy Awdiej Łuczow w opowiadaniu *Zabijaka* (*Бремер*, 1846).

Turgieniewowskie opowieści o miłości swym melancholijnym kolorytem emocjonalnym przypominają często elegie. Elegijny charakter nadaje im też niekiedy opozycja: piękna przeszłość – dramatyczna terażniejszość. Widoczna jest ona w kompozycji tych utworów, gdzie bohater z perspektywy trudnej, pozbawionej radości terażniejszości spogląda na przeszłość, w której był szczęśliwy. Wymienić tu należy *Asię* (*Ася*, 1859), *Pierwszą miłość* i *Wiosenne wody*. Epigraf tej ostatniej opowieści niezwykle trafnie wyraża myśl o szybkim przemijaniu szczęśliwych chwil: „Веселые годы, счастливые дни – как вешние воды промчались они!” [Тургенев 1966: 7].

Cierpienie, którego doświadczają zakochani bohaterowie Turgieniewa, ma różne przyczyny. Często powodem udręki jest miłość nieodwzajemniona. Takie uczucie przeżywa narrator *Pierwszej miłości*, Włodzimierz, zafascynowany kobietą starszą o kilka lat, którą bawi jego młodzieńcze uwielbienie: „Я изнывал в отсутствие Зинаиды [...] но в ее присутствии мне не становилось легче. [...] она потешалась моей страстью, дурачила, баловала и мучила меня” [Тургенев 1965: 32]. Sytuację, w jakiej znajduje się Włodzimierz, komplikuje fakt, iż Zinaida ma romans z jego ojcem. Jak już wspomniano, Turgieniew wykorzystał tu osobiste doświadczenia, co pozwoliło mu niezwykle sugestywnie ukazać kolizję miłosną. Motyw nieodwzajemnionego uczucia pojawia się też w opowiadaniu *Jakub Pasynkow* (*Яков Пасынков*, 1855)⁴. Tytułowy bohater to romantyczny idealista⁵, który przez lata skrywa swe uczucia do Zofii Złotnickiej, mówiąc o nich dopiero na łożu śmierci. Podobnych przeżyć doświadcza zakochana w nim potajemnie siostra Zofii, Warwara. Motyw nieodwzajemnionej miłości pojawi się również w opowiadaniu *Spotkanie* (*Свидание*, 1879) należącym do cyklu *Zapiski myśliwego* (*Записки охотника*). Narrator jest mimowolnym świadkiem rozstania młodej chłopki zakochanej w kamerdynerze, cynicznym i obojętnym wobec jej smutku. Dramat bohaterki polega na zrozumieniu prawdziwego oblicza mężczyzny, a ich spotkanie ujawniło przepaść między szczęściem, jakiego doznawała w przeszłości, a obecnie przeżywaną rozpaczą.

³ Widoczne jest tu oddziaływanie romantycznej myśli Mikołaja Stankiewicza, pod którego wpływem kształtował się światopogląd młodego Turgieniewa. Stankiewicz postrzegał miłość jako istotę życia, dzięki której człowiek jednoczy się z Przyrodą i Absolutem. Miłość powinna, jego zdaniem, łączyć dwa przeciwstawne pierwiastki, fizyczny i duchowy, gdyż bez tej jedności upodobni się do zwykłego zwierzęcego instynktu.

⁴ I tu również pisarz wykorzystał własne doświadczenia. Pasyнков to typowy przedstawiciel młodzieży zafascynowanej niemiecką filozofią idealistyczną, w której kręgu Turgieniew pozostawał w czasie studiów. W postaci tej wyraźne są również podobieństwa do osoby Wissariona Bielińskiego, z którym był w bliskich, przyjacielskich stosunkach [szerzej na ten temat zob.: Semczuk 1988: 7–57].

⁵ G.A. Biały zalicza Pasynkowa do kategorii „zbędnych ludzi”, nazywając go ostatnim romantykiem pozbawionym cech egoizmu [zob. Бялый 1962: 67].

Miłość odrzucona może być nie tylko źródłem dojmującego, często długotrwałego cierpienia, ale i prowadzić do śmierci. Tak kończy się historia bohaterów *Zacisza* (*Затишье*, 1854), Marii Pawłowny i Piotra Wieretiewa. Młody ziemianin niezwykle wysoko ceni prostotę i naturalność dziewczyny: „Но за то я и люблю вас, Маша, что вы не светская барышня, не смеетесь без нужды, не носите перчаток на ваших руках, которые и целовать оттого так весело, что они загорели и силу в них чувствуешь...” [Тургенев 1963e: 126]. Nie potrafi on jednak sprostać wyjątkowej sile jej uczucia. Opuszczona przez ukochanego Maria popada w depresję i popełnia samobójstwo. *Zacisze* ukazuje więc jeszcze jeden aspekt miłości – jej zgubną, niszczącą moc.

Destrukcyjnej siły uczucia doświadczyła też Wiera, bohaterka *Fausta* (*Фауст*, 1856). W utworze tym miłość jawi się jako przejaw jednej z żywiołowych, obojętnych wobec człowieka sił przyrody. Bohaterka jest bezsilna i bezbronna wobec niej. Nie mogą jej pomóc ani wpojone przez matkę tradycyjne zasady, ani ułożone życie rodzinne. Namiętne uczucie rozpala się na chwilę i kończy tragicznie – Wiera umiera nie zaznawszy szczęścia.

Miłość zaskakuje bohaterów Turgieniewa, wprowadza zamęt w ich dotychczasowe życie, zakłóca równowagę duchową, budzi obawę przed odrzuceniem, niepewność i lęk co do przyszłości. Najpełniejsze, jak się wydaje, określenie istoty Turgieniewowskiej miłości tragicznej, która nie przemienia, lecz niszczy człowieka, wyrażone zostało w utworze epistolarnym zatytułowanym *Korespondencja* (*Пепенуска*, 1856):

[...] настоящая любовь – чувство, вовсе не похожее на то, каким мы ее себе представляли. Любовь даже вовсе не чувство; она – болезнь, известное состояние души и тела; она не развивается постепенно; в ней нельзя сомневаться, с ней нельзя хитрить, хотя она и проявляется не всегда одинаково; обыкновенно она овладевает человеком без спроса, внезапно, против его воли – ни дать ни взять холера или лихорадка... [Тургенев 1963d: 190].

Wywód ten uzupełnia stwierdzenie, iż w miłości nie ma równości i dobrowolnego połączenia dusz: „в любви одно лицо – раб, а другое – властелин [...] любовь – цепь, и самая тяжелая” [Тургенев 1963d: 190]. Słowa te, napisane po ponad dziesięcioletniej znajomości z Pauliną Viardot, zdają się wyrażać osobiste odczucia pisarza, który nie mógł wyzwolić się spod jej magnetyzującego wręcz wpływu. Przekonanie o tym, że harmonijny związek dwóch czujących istot jest niemożliwy, ma swe źródło w filozofii Artura Schopenhauera, którego idee były szczególnie bliskie Turgieniewowi.

Myśl o dążeniu w związku do dominacji jednej ze stron przewija się nieustannie przez utwory pisarza. Przykładem postaci wcielającej się w rolę „pana” i „niewolnika” jest księżniczka Zinaida Zasiekin z opowieści *Pierwsza miłość*. Otaczających ją adoratorów traktuje z wyższością, bawiąc się nimi, zadając im cierpienie i oczekując posłusznego wypełniania poleceń. Wobec mężczyzny, którego kocha, zachowuje się potulnie, bez słowa sprzeciwu poddając się jego woli. Uległość Zinaidy szczególnie wyraźnie przejawia się w scenie, w której rozgniewany ojciec narratora uderza ją

pejczem po odsłoniętej ręce, ona zaś, patrząc mu w oczy, całuje świeżą ranę. Sytuację osoby zdominowanej w związku, postawionej w sytuacji bezwolnego niewolnika, niezwykle dobitnie opisują słowa narratora opowieści *Wiosenne wody*, który tak oto przedstawia życie Dymitra Sanina u boku Marii Połozowej:

А там – житье в Париже и все унижения, все гадкие муки раба, которому не позволяется ни ревновать, ни жаловаться и которого бросают наконец, как изношенную одежду... [Тургенев 1966: 150].

Bohaterowie utworów Turgeniewa poddani próbie uczucia ujawniają swoje prawdziwe oblicza. Pisarz w szczególny sposób odsłaniał ich świat wewnętrzny. Jego celem nie było odtwarzanie procesów zachodzących w psychice postaci, ich duchowych rozterek i dylematów, lecz jedynie przedstawienie rezultatów wewnętrznych zmagania i przeżyć. Przede wszystkim ukazywał je poprzez drobne zewnętrzne przejawy uczuć i emocji, ujawniał w szczegółach portretu, sposobie przeżywania przez bohaterów otaczającego pejzażu czy prowadzenia dialogu, relacjonował w lakonicznej charakterystyce autorskiej⁶. Niezwykle czułym probierzem, ujawniającym niuanse charakterów postaci, jest w utworach Turgeniewa miłość.

Pisarz niejednokrotnie przeciwstawia silnej naturze kobiecej słaby charakter męski⁷. Kobieta w jego utworach to najczęściej delikatna i wrażliwa, a przy tym dumna, świadoma własnej wartości, często energiczna i żywiołowa młoda dziewczyna. Jest ona otwarta na miłość i w całej pełni oddaje się uczuciu. Ten typ bohaterki, nazwany przez badaczy „turgieniewowską dziewczyną”, ma swe literackie źródła zarówno w poezji Puszkina (postać Tatiany z *Eugeniusza Oniegina*), jak i w prozie George Sand, której bohaterki to kobiety aktywne, ceniące swą niezależność i wolność. Wyjątkowo pojawia się w opowieściach Turgeniewa postać kobiety-wampa. Znajdziemy go w *Wiosennych wodach* w obrazie Marii Połozowej. Jest ona typową lwicą salonową, samolubną i bezwzględną, bawiącą się uczuciami swych wielbicieli. W chwili tryumfu przypomina drapieżnego ptaka:

[...] вся выпрямилась. на губах змеилось торжество – а глаза, широкие и светлые до белизны, выражали одну безжалостную тупость и сытость победы. У ястреба, который когтит пойманную птицу, такие бывают глаза [Тургенев 1966: 148].

Mężczyźni w utworach Turgeniewa są zwykle niezdecydowani, często nieśmiali, nie potrafią we właściwym momencie i we właściwy sposób wyrazić swoich uczuć, przerasta ich podjęcie wiążących decyzji. Reprezentatywnym przykładem jest postać pana NN, narratora i bohatera *Asi*, który nie może zdecydować się na ostateczne wyznaczenie i odpowiada na uczucia dziewczyny banalnymi słowami obyczajowego konwenansu. Obok postaci tego typu pojawiają się również obrazy bez wątpienia negatywne. W interesujących nas tekstach podejmujących temat miłości znajdziemy je w utworach z lat czterdziestych. W opowiadaniu *Trzy portrety* (*Три портрета*, 1846)

⁶ Kwestie te poruszało wielu badaczy [zob. np.: Курляндская 1994; Пустовойт 1987; Шаталов 1979, 1969; Эткинд 1998].

⁷ Z myślą o wyjątkowej naturze kobiety zetknął się Turgeniew w pismach Mikołaja Stankiewicza.

jednym z głównych bohaterów jest Wasilij Łucznow, człowiek obdarzony niezwykłą siłą woli, ambitny i kochający niezależność. Przyjmuje on na potrzeby chwili pozy bajroniczne, skrywając uczucia pod maską chłodu i obojętności. W Łucznowie wyraźne są również, na co dotychczas nie zwrócono uwagi, cechy gotyckiego czarnego charakteru. Widoczne są one już w wyglądzie zewnętrznym bohatera:

Его смуглое худощавое лицо дышало дерзкою надменностью. Тонкие длинные брови почти срастались над черными как смоль глазами; на бледных, едва заметных губах играла недобрая улыбка [Тургенев 1963b: 88].

Łucznow budzi lęk w otoczeniu, postępując w sposób bezwzględny i wyrachowany. Jest całkowicie pozbawiony zasad moralnych: okrada własnego ojca, uwodzi wychowanicę swej matki, zrzuca odpowiedzialność za ciężę dziewczyny na jej narzeczonego i zabija go w nierównej walce. Podobną postacią jest Awdiej Łucznow z opowiadania *Zabijaka* (*Бремеп*, 1846), człowiek zły, z mroczną duszą, gardzący ludźmi i czerpiący przyjemność ze wzbudzania w nich strachu. Przybiera on bajroniczną, pełną tajemniczości pozę, próbując ukryć pod nią swoje ubóstwo intelektualne i wzbudzić zainteresowanie okolicznych ziemiańskich panien. I w nim również drzemią złowrogie, niszczące siły doprowadzające go do zabójstwa byłego przyjaciela. W obu opowiadaniach ostro wybrzmiała krytyka postawy demonicznej prowadzącej do tragicznej kolizji uczuć.

W utworach Turgieniewa miłość nie jest w stanie wypełnić życia bohaterów. Ponieważ przychodzi niespodziewanie, burząc ich wewnętrzny spokój i zaskakuje w chwili, gdy są całkowicie nieprzygotowani na jej przyjęcie, często zaprzepaszcza ona swoją szansę na szczęście. Czynnikiem nadającym sens ich egzystencji staje się praca i wyrzeczenie, stała zależność od obowiązku⁸. W *Zaciszu* Weretiew, patrząc wstecz na lata przeżyte po rozstaniu z Marią stwierdza, że nieszczęściem jest życie spędzone na próżno, głupio i trywialnie. W zakończeniu zaś *Fausta* Paweł Aleksandrowicz tak pisze do przyjaciela:

Жизнь не шутка и не забава, жизнь даже не наслаждение... жизнь – тяжелый труд. Отречение, отречение постоянное – вот ее тайный смысл, ее разгадка [...] исполнение долга, вот о чем следует заботиться человеку [Тургенев 1964a: 50].

Bez wątpienia spojrzenie na miłość, prezentowane w utworach Turgieniewa, w ogromnej mierze zdeterminowały jego doświadczenia osobiste. Niejednokrotnie stawały się one dla pisarza twórczą inspiracją i znajdowały bezpośrednie odzwierciedlenie w jego tekstach. Przede wszystkim jednak wpływ własnych przeżyć autora widoczny jest w charakterze Turgieniewowskiej koncepcji miłości. Wszystkie jego opowieści o miłości przenika nastrój smutku, żalu za niezrealizowanymi marzeniami i utraconymi nadziejami. Pisarz obdarzał swych bohaterów uczuciami, które sam przeżył, poddawał ich próbom, którym sam musiał sprostać. Nakreślony przezeń obraz miłości ma również swe źródła w literaturze romantycznej, która fascynowała go

⁸ Ideę obowiązku, podobnie jak myśl o poddaństwie w związku, zaczerpnął Turgieniew z filozofii Schopenhauera.

w początkach działalności literackiej. Bliskie mu idee romantyczne dotyczące problematyki związanej ze sferą uczuć rozwijał twórczo w ciągu całej swej pracy pisarskiej. Miłość nieszczęśliwa, nieodwzajemniona, niespełniona, niszcząca, zgubna, zadająca cierpienie – takie są oblicza miłości w utworach Turgieniewa. Niezwykle przejmująco brzmi myśl, wyrażona przez niego u schyłku życia w jednym z ostatnich fragmentów z cyklu *Senilia*⁹, że miłość zawsze oznacza unicestwienie części własnego jestestwa, a człowiek nigdy nie jest na to gotowy: „Чужое я внедрилось в твое: ты расширен – и ты нарушен; [...] твое я умерщвлено. Но человека [...] возмущает даже такая смерть...” [Тургенев 1967: 213].

Bibliografia

- Koprowski P., 2014a, *Iwana Turgieniewa koncepcja miłości tragicznej*, „Przegląd Wschodnioeuropejski”, t. 5/2, s. 155–170.
- Koprowski P., 2014b, *Między miłością a śmiercią, czyli Iwana Turgieniewa koncepcja ludzkiego losu*, „Studia Rossica Gedanensia”, t. 1, s. 278–289.
- Semczuk A., 1968, *Iwan Turgieniew i ruch literacki w Rosji w latach 1834–1855*, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Semczuk A., 1988, *Iwan Turgieniew*, Warszawa.
- Аксенова В., 2016, „Я дышал-то вслед за нею...” Тургенев и Виардо, <https://www.liveinternet.ru/users/klymbo4ka/post397640938/> (2.05.2022).
- Антонова М.В., Пузанкова Е.Н., Куликова О.О., 2018, *Ключевые тематические доминанты писем И.С. Тургенева к Полине Виардо (1844–1871)*, „Ученые записки Орловского государственного университета”, № 4 (81), с. 83–85.
- Благодарева О., 2019, *Феномен Полины Виардо*, <https://proza.ru/2019/02/28/740> (2.05.2022).
- Бялый Г.А., 1962, *Тургенев и русский реализм*, Москва–Ленинград.
- Жекулин Н.Г., 2012а, *Тургенев в кругу семьи Виардо*, [в:] *И.С. Тургенев. Новые исследования и материалы*, вып. 3, Санкт-Петербург.
- Жекулин Н.Г., 2012б, *Духовно-интеллектуальные взаимоотношения Тургенева и Полины Виардо*, [в:] *И.С. Тургенев. Новые исследования и материалы*, вып. 3, Санкт-Петербург.
- Зайцев Б.К., 1949, *Жизнь Тургенева*, Париж.
- Звигильский А.Я., 2012а, *Неизвестный Тургенев*, [в:] *И.С. Тургенев. Новые исследования и материалы*, вып. 3, Санкт-Петербург.
- Звигильский А.Я., 2012б, *Иван Тургенев в переписке с Луи Виардо*, [в:] *И.С. Тургенев. Новые исследования и материалы*, вып. 3, Санкт-Петербург.
- Курляндская Г.Б., 1994, *Эстетический мир И.С. Тургенева*, Орел.
- Курляндская Г.Б., 2005, *Концепция любви в творчестве Тургенева*, „Спасский вест-

⁹ Miniatury z cyklu *Senilia*, mające formę poetyckich fragmentów prozą, w większości noszą charakter autobiograficzny, niekiedy bardzo intymny. Turgieniew nie planował wydania ich drukiem. Pisał je dla siebie, pragnąc utrwalić ulotne wrażenia, skrawki wspomnień, przemijające nastroje, refleksje nad życiem.

- ник”, Тула, вып. 12, с. 6–14.
- Первушина Е.В., 2014, *Тургенев и Виардо. Я все еще люблю*, Москва.
- Петровский М.А., 1920, *Таинственное у Тургенева*, [в:] *Творчество Тургенева: сборник статей*, ред. И.Н. Розанов, Ю.И. Соколов, Москва.
- Пустовойт П. Г., 1987, *И.С. Тургенев – художник слова*, Москва.
- Розанов В.В., 1910, *Виардо и Тургенев*, „Русское слово”, № 114.
- Розанов В.В., 1911, *Загадочная любовь*, „Русское слово”, № 110.
- Соловьева М., 2018, *Загадка вечной любви: Иван Тургенев и Полина Виардо*, „Нева”, № 7, с. 187–203.
- Топоров В.Н., 1998, *Странный Тургенев*, Москва.
- Тургенев И.С., 1893а, *Уездный лекарь*, [в:] И.С. Тургенев, *Записки охотника*, С-Петербург.
- Тургенев И.С., 1893b, *Мой сосед Радилов*, [в:] И.С. Тургенев, *Записки охотника*, С-Петербург.
- Тургенев И.С., 1893с, *Свидание*, [в:] И.С. Тургенев, *Записки охотника*, С-Петербург.
- Тургенев И.С., 1963а, *Бретер*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 5: *Повести и рассказы. Статьи и рецензии, 1844–1854*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1963b, *Три портрета*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 5: *Повести и рассказы. Статьи и рецензии, 1844–1854*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1963с, *Яков Пасынков*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 5: *Повести и рассказы. Статьи и рецензии, 1844–1854*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1963d, *Переписка*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 5: *Повести и рассказы. Статьи и рецензии, 1844–1854*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1963е, *Затишье*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 5: *Повести и рассказы. Статьи и рецензии, 1844–1854*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1964а, *Фауст*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 7: *Повести и рассказы. «Дворянское гнездо». 1856–1858*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1964b, *Ася*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 7: *Повести и рассказы. «Дворянское гнездо». 1856–1858*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1965, *Первая любовь*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 9: *Повести и рассказы. «Дым». 1860–1867*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1966, *Вешние воды*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 11: *Повести и рассказы. 1871–1877*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1967, *Сенилиа*, [в:] И.С. Тургенев, *Сочинения в пятнадцати томах*, т. 13: *Повести и рассказы. Стихотворения в прозе. 1878–1883*, Москва–Ленинград.
- Тургенев И.С., 1990, *Полное собрание сочинений и писем в 30 томах. Письма в 18 томах*, т. 7, Москва.
- Шаталов С.Е., 1969, *Проблемы поэтики И.С. Тургенева*, Москва.
- Шаталов С.Е., 1979, *Художественный мир Тургенева*, Москва.
- Эткинд Е.Г., 1998, „*Внутренний человек*” и *внешняя жизнь. Очерки психопозетики*, Москва.

Transliteration

- Aksenova V., 2016, „*Á dyšal-to vsled za neú...*” *Turgenev i Viardo*, <https://www.liveinternet.ru/users/klymbo4ka/post397640938/> (2.05.2022).
- Antonova M.V., Puzankova E.N., Kulikova O.O., 2018, *Ključevye tematičeskie dominanty pisem I.S. Turgeneva k Poline Viardo (1844–1871)*, „Učenyje zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta”, № 4 (81), s. 83–85.
- Blagodareva O., 2019, *Fenomen Poliny Viardo*, <https://proza.ru/2019/02/28/740> (2.05.2022).
- Bályj G.A., 1962, *Turgenev i russkij realizm*, Moskva–Leningrad.
- Žekulin N.G., 2012a, *Turgenev v krugu sem'i Viardo*, [v:] *I.S. Turgenev. Novye issledovaniâ i materialy*, vyp. 3, Sankt-Peterburg.
- Žekulin N.G., 2012b, *Duhovno-intellektual'nye vzaimootnošeniâ Turgeneva i Poliny Viardo*, [v:] *I.S. Turgenev. Novye issledovaniâ i materialy*, vyp. 3, Sankt-Peterburg.
- Zajcev B.K., 1949, *Žizn' Turgeneva*, Pariž.
- Zvigil'skij A.Â., 2012a, *Neizvestnyj Turgenev*, [v:] *I.S. Turgenev. Novye issledovaniâ i materialy*, vyp. 3, Sankt-Peterburg.
- Zvigil'skij A.Â., 2012b, *Ivan Turgenev v perepiske s Lui Viardo*, [v:] *I.S. Turgenev. Novye issledovaniâ i materialy*, vyp. 3, Sankt-Peterburg.
- Kurlândskaâ G. B., 1994, *Ėstetičeskij mir I.S. Turgeneva*, Orel.
- Kurlândskaâ G. B., 2005, *Koncepciâ lûbvi v tvorčestve Turgeneva*, „Spasskij vestnik”, Tula, vyp. 12, s. 6–14.
- Pervušina E.V., 2014, *Turgenev i Viardo. Á vse eše lûblú*, Moskva.
- Petrovskij M.A., 1920, *Tainstvennoe u Turgeneva*, [v:] *Tvorčestvo Turgeneva: sbornik statej*, red. I.N. Rozanov, Ū.I. Sokolov, Moskva.
- Pustovojt P. G., 1987, *I.S. Turgenev – hudožnik slova*, Moskva.
- Rozanov V.V., 1910, *Viardo i Turgenev*, „Russkoe slovo”, № 114.
- Rozanov V.V., 1911, *Zagadočnaâ lûbov'*, „Russkoe slovo”, № 110.
- Solov'eva M., 2018, *Zagadka večnoj lûbvi: Ivan Turgenev i Polina Viardo*, „Neva”, № 7, s. 187–203.
- Toporov V.N., 1998, *Strannyj Turgenev*, Moskva.
- Turgenev I.S., 1893a, *Uezdnyj lekar'*, [v:] I.S. Turgenev, *Zapiski ohotnika*, S-Peterburg.
- Turgenev I.S., 1893b, *Moj sosed Radilov*, [v:] I.S. Turgenev, *Zapiski ohotnika*, S-Peterburg.
- Turgenev I.S., 1893c, *Svidanie*, [v:] I.S. Turgenev, *Zapiski ohotnika*, S-Peterburg.
- Turgenev I.S., 1963a, *Breter*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pátнадцati tomah*, t. 5: *Povesti i rasskazy. Stat'i i recenzii, 1844–1854*, Moskva–Leningrad.
- Turgenev I.S., 1963b, *Tri portreta*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pátнадцati tomah*, t. 5: *Povesti i rasskazy. Stat'i i recenzii, 1844–1854*, Moskva–Leningrad.
- Turgenev I.S., 1963c, *Ákov Pasyнков*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pátнадцati tomah*, t. 5: *Povesti i rasskazy. Stat'i i recenzii, 1844–1854*, Moskva–Leningrad.
- Turgenev I.S., 1963d, *Perepiska*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pátнадцati tomah*, t. 5: *Povesti i rasskazy. Stat'i i recenzii, 1844–1854*, Moskva–Leningrad.
- Turgenev I.S., 1963e, *Zatiš'e*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pátнадцati tomah*, t. 5: *Povesti i rasskazy. Stat'i i recenzii, 1844–1854*, Moskva–Leningrad.

- Turgenev I.S., 1964a, *Faust*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pâtnadcati tomah*, t. 7: *Povesti i rasskazy. «Dvorânskoe gnezdo». 1856–1858*, Moskva–Leningrad.
- Turgenev I.S., 1964b, *Asâ*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pâtnadcati tomah*, t. 7: *Povesti i rasskazy. «Dvorânskoe gnezdo». 1856–1858*, Moskva–Leningrad.
- Turgenev I.S., 1965, *Pervaâ lûbov'*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pâtnadcati tomah*, t. 9: *Povesti i rasskazy. «Dym». 1860–1867*, Moskva–Leningrad.
- Turgenev I.S., 1966, *Věšnie vody*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pâtnadcati tomah*, t. 11: *Povesti i rasskazy. 1871–1877*, Moskva–Leningrad.
- Turgenev I.S., 1967, *Senilia*, [v:] I.S. Turgenev, *Sočineniâ v pâtnadcati tomah*, t. 13: *Povesti i rasskazy. Stihotvoreniâ v proze. 1878–1883*, Moskva–Leningrad.
- Turgenev I.S., 1990, *Polnoe sobranie sočinenij i pisem v 30 tomah. Pis'ma v 18 tomah*, t. 7, Moskva.
- Šatalov S.E., 1969, *Problemy poëtiki I.S. Turgeneva*, Moskva.
- Šatalov S.E., 1979, *Hudožestvennyj mir Turgeneva*, Moskva.
- Ètkind E.G., 1998, „*Vnutrennij čelovek*” i *vnešnââ žizn'*. *Očerki psihopoëtiki*, Moskva.

*Original research paper*Received: 5.04.2023
Accepted: 24.04.2023**KRAJOBRAZ(Y) GROZY – KONTEKSTY NIEOCZYWISTE.
KILKA UWAG NA MARGINESIE POWIEŚCI *AMANDA*
I *EDUARD SOPHIE MEREAU-BRENTANO***

Nina Nowara-Matusik

ORCID: 0000-0002-7088-0395

Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska
*nina.nowara@us.edu.pl***Abstract****Landscape(s) of Horror – Non-Obvious Contexts.
A Few Comments on the Sidelines of the Novel *Amanda and Eduard*
by Sophie Mereau-Brentano**

The subject of this article is the epistolary novel *Amanda and Eduard* (1803), by the German writer of the classical-romantic period, Sophie Mereau-Brentano. The starting point for scientific inquiry is the motif of a mountain precipice/chasm appearing on the margins of the world depicted, characteristic of horror literature and in this sense incompatible with the novel's poetics, which pays homage to sentimental models. By analysing selected descriptors of novel landscapes, the author shows that the discourse of horror is closely intertwined with the figure of Amanda. In turn, the reference to the aesthetic theories of E. Burke and Friedrich Schiller allows the conclusion that novelistic horror is a necessary condition for the existence of the discourse of sublimity. This unravelling of sentimental narrative patterns leads at the same time to the poetic elevation of the main character.

Key words: Sophie Mereau-Brentano, horror, literature, women, romanticism**Słowa kluczowe:** Sophie Mereau-Brentano, groza, literatura, kobieta, romantyzm**Wprowadzenie**

Mimo że figuracje grozy pojawiają się w twórczości chyba najslynniejszej niemieckiej pisarki epoki romantyzmu, Bettiny von Arnim (m.in. w jej ostatniej powieści *Gespräche mit Dämonen*, gdzie zostają sprzężone z autorskim programem *Fürstenerziehung*), wciąż jeszcze mało znanych baśniach Sophie Tieck-Bernhardi oraz w powieściach konsekwentnie uznawanej za „trywialną” Benedikte Naubert, to uwaga

badaczy podejmujących problematykę grozy w niemieckojęzycznej literaturze tego okresu skupia się zasadniczo na utworach należących do „męskiego” kanonu [np. Kremer, Kilcher 2015; Kołodziejczyk-Mróz 2018]¹. W tym kontekście tradycyjnie przywoływane są osiemnastowieczny *Schauerroman* oraz romantyczno-sentymentalna *Gespensstergeschichte*, gatunkowe odmiany niemieckiego nurtu literatury grozy, do której można by zaliczyć takie utwory jak *Der Geisterseher* Friedricha Schillera, *Diabli eliksiry* E.T.A. Hoffmanna czy *Jasnowłosa Eckbert* Ludwiga Tiecka². Jak się wydaje, w ramach pewnych stałych paradygmatów interpretacyjnych, w jakich zwykło się rozpatrywać niemieckojęzyczne piśmarstwo kobiet doby klasycyzmu-romantyzmu (należą do nich m.in. motyw miłości, kształtowanie się kobiecej tożsamości czy estetyka listu jako typowo „kobiecej” formy wyrazu [por. np. Gallas, Heuser 1990; Becker-Cantarino 2000; Kremer, Kilcher 2015]), nie ma miejsca na fenomeny i konwencje, kojarzone zwyczajowo z twórczością pisarzy tzw. czarnego romantyzmu, które opatrzyć można pojemną etykietą literatury grozy³.

Także twórczość Sophie Mereau-Brentano (1770–1806), pisarki spoza „męskiego” kanonu, która, mimo przypisanego jej przez Friedricha Schillera miana „dyletantki”, zajęła trwale miejsce w historii literatury niemieckiej, percypowana jest z reguły przez pryzmat typowych dla piszących kobiet przełomu XVIII i XIX wieku tematów – poszukiwania (romantycznej) miłości, kobiecej przyjaźni, próby emancypacji i ustanowienia autonomicznego kobiecego podmiotu – oraz gatunków: powieści epistolarnej oraz listu [por. przykładowo: Dampc-Jarosz 2010; Hammerstein 1994]. W obrębie tej „kobiecej” tradycji pisarka wprowadza jednak pewne modyfikacje: na tę właściwość piśmarstwa Mereau zwracała już zresztą uwagę czołowa badaczka jej twórczości, Katharina von Hammerstein, wyrokując, iż autorka z pełną świadomością wykorzystuje cechy dystynktywne osiemnastowiecznej literatury kobiet, takie jak emocjonalność, dydaktyzm oraz moralizatorstwo, by „w skrytości” wypełnić je zupełnie nowymi treściami [Hammerstein 2002: 104]. Nowatorstwo pisarki objawia się bez wątpienia w sposobie kreowania bohaterki – zarówno w powieściach, jak i w krótkich formach prozatorskich Mereau odnajdziemy kobiety samodzielne i samostanowiące o sobie, spełniające się w pracy zarobkowej (opowiadanie *Marie* realizuje przykładowo schemat narracyjny powieści formacyjnej, ukazując rozwój osobowości głównej bo-

¹ Również w serii naukowej *Czarny Romantyzm*, ukazującej się na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku, nie pojawiły się dotąd pozycje poświęcone piszącym kobietom. Por. <http://wschodzachod.uwb.edu.pl/czarny-romantyzm-2/> (28.03.2023).

² Można by w tym miejscu wymienić także nazwiska innych pisarzy, takich jak Heinrich von Kleist, Friedrich de la Motte Fouqué czy Joseph von Eichendorff, jednak należałoby wówczas sprecyzować, czy są oni typowymi przedstawicielami pewnego literackiego nurtu, czy też raczej w ich twórczości, jak w przypadku wielu innych twórców tego okresu, pierwiastek grozy pojawia się z większą lub mniejszą częstotliwością. Takich rozstrzygnięć nie zamierzam tutaj dokonywać, gdy już samo pojęcie literatury grozy, fantastyki czy fantastyczności nie jest jednolite i jego sprecyzowanie wymagałoby odwołania do ustaleń natury genologicznej.

³ Wychodząc poza krąg niemieckiego romantyzmu należałoby oczywiście wymienić w tym kontekście także pisarki jak Mary Shelley i Emily Brontë, których wkład w rozwój literatury grozy nie podlega wątpliwości.

haterki w ścisłym związku z rozwojem jej artystycznego talentu – protagonistka staje się zawodową aktorką i tym samym jednostką autonomiczną), nie obawiając się podążać za najskrytszymi pragnieniami. Za objaw wykraczającego poza swój czas spojrzenia na sprawy kobiet uznać należy także podejmowane przez pisarkę tematy, do których należą problem miłości realizującej się wbrew społecznym ustaleniom oraz kobiecej seksualności. Mimo że te właściwości pisarstwa Mereau-Brentano zostały już dosyć dobrze rozpoznane, to wciąż jeszcze brakuje badań, które podejmowałyby problem nowatorstwa, oryginalności czy też przełamywania zastanych schematów w odniesieniu przede wszystkim do problemów oraz dyskursów o charakterze drugoplanowym, które za Heinrichem Deteringiem można określić mianem subtekstów [Detering 2007: 292–293]. Intrygującego materiału do tak ukierunkowanych badań dostarcza powieść epistolarna *Amanda i Eduard* (1803), rozpisana na dwa głosy historia miłosna tytułowych bohaterów⁴, którzy po wielu perypetiach i mimo piętrzących się trudności mogą ostatecznie, choć na krótko – wkrótce po zaślubinach Amanda umiera – rozkoszować się wzajemną miłością. Zaskakująca w tym kontekście śmierć Amandy wprowadza tym samym w warstwie fabularnej powieści pewną nieoczywistość, rozsadzającą dominujący schemat miłości sentymentalnej, która kieruje uwagę czytelnika ku tropom drugoplanowym, majaczącym w tle głównego powieściowego dyskursu.

Rolę tak pojmowanego – nieoczywistego i drugoplanowego – tropu odgrywa w powieści pierwiastek grozy. Zaznaczyć przy tym należy, że groza nie pełni w tekście funkcji charakterystycznej dla literatury fantastycznej, której celem jest wywołanie pewnego stanu emocjonalnego w skonfrontowanym z nią czytelniku [por. Todorov 1992], lecz jest kategorią *stricte* wewnątrztekstową. W tym sensie jej oddziaływanie ograniczone jest tylko do świata protagonistów. Warto przy tym zwrócić uwagę, iż w niemieckim obszarze językowym pojęcie groza (*Schauer*) posiada szeroką gamę znaczeń. W najbardziej popularnym sensie *Schauer* określa występujące w sposób nagły zjawisko pogodowe, oznaczające w przybliżeniu zachmurzenie i nagły deszcz, odnosić się może jednak także do wstrząsu (tąpnięcia) w kopalni, dźwięku oraz uczucia. W tym znaczeniu, najbardziej tutaj istotnym, groza to „drzenie ludzkiego ciała, szybko przemijające drganie skóry, wywołane czynnikami zewnętrznymi, szczególnie chłodem lub będące skutkiem duchowych doznań („seelische Empfindungen”⁵). *Schauer* jest więc w tym sensie pewnym ludzkim przymiotem, rodzajem szczególnego odczuwania, czy wręcz duchową predyspozycją.

⁴ W badaniach germanistycznych często podkreśla się fakt, iż powieść ma silne zabarwienie autobiograficzne, pisarka bowiem wykorzystwała w niej autentyczną korespondencję, dającą wgląd w jej związek z Clemensem Brentanem oraz burzliwy romans ze studentem Kippem. Są to kwestie dobrze rozpoznane i opracowane naukowo [por. np. Becker 2020], dlatego tego typu interpretacyjny trop nie otwiera już w mojej ocenie nowych przestrzeni naukowej eksploracji. Propozycję innego odczytania tej powieści, uwzględniającą wewnątrztekstową kategorię ograniczeń, przedstawiam w innym miejscu [por. Nowara-Matusik 2022].

⁵ *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm*, <https://woerterbuchnetz.de/?sigle=DWB#9> (29.10.2022).

Frapujące jest przy tym, że pierwiastek grozy pojawia się w powieści Mereau w ścisłym związku z opisami górskiego krajobrazu, w tym z typowym dla powieści grozy motywem skalnej rozpadliny / górskiej przepaści [por. Drux 2007: 639; Grizelj 2010: 43]. Pisarka wprowadza zatem do hołdującej tradycyjnie sentymentalnym wzorcom kobiecej powieści epistolarnej drugiej połowy XVIII wieku pewne nieoczywiste konteksty, tworząc niepokojącą „szczelinę” w zastanych schematach narracyjnych, której funkcję zamierzam w dalszej części wywodu wyeksplikować.

Groza w powieści *Amanda i Eduard*

Po raz pierwszy zabieg swoistego „rozszczelnienia” sentymentalnego wzorca narracyjnego uwidacznia się w liście Eduarda do Bartona, dobrego przyjaciela i powiernika głównego bohatera. Eduard opisuje w nim zaskakujące spotkanie z Amandą wśród górskich szczytów, którego punktem kulminacyjnym jest wyznanie wzajemnej miłości:

Zaskoczyło mnie piękno okolicy: szczęśliwie położone góry, ciągnące się wokół cudownej doliny, tworzyły niezwykle romantyczne partie i pociągającą rozpadlinę [...] Zagłębiłem się [...] w las, który łagodnie piął się ku górze; świeże, leśne wonie przepęniały mnie i wzmacniały, zaś ptaki, ze swą radosną, dziką muzyką popędzały mnie i dodawały mi nowego animuszu. Nawet nie spostrzegłem, jak dotarłem na szczyt [...]. Rozsypane w beładzie, dzikie skały zsuwały się w dolinę pod mną. Wokół mnie wszystkie góry pokrywał las, który jednym razem rysował się ostro i mrocznie, innym zaś spływał miękko w dół [...] Lecz nagle, w samym środku owych pejzaży, me serce przeszyła dziwna boleść. Tam, gdzie wszystko zdawało się ze sobą znać [...], radośnie stapiać się w jedno, ja sam zdawałem się nie przystawać, poczułem się tak samotny, że nieomal zląkłem się mej własnej postaci. [...] Ach, lękliwe bicie mego serca nie zburzyło spokoju żadnego człowieka; gdy zaś poczułem, że nieprzenikniona ściana oddziela mnie od otaczających mnie istot, do oka napłynęła mi łza. – W tej samej chwili dostrzegłem postać, siedzącą niedaleko pod skałami [...], w której od razu rozpoznałem Amandę [Mereau 1803: 43–44]⁶.

Bohater, nie bacząc na niebezpieczeństwo, skacze w dół po skałach, by dotrzeć do ukochanej. Gdy bierze ją w końcu w ramiona, wyznając miłość, ta spogląda ku niemu wzrokiem przepęlnionym „duchem i miłością”, a wtedy duszę Eduarda przenika „nieodczuwany dotąd, święty dreszcz” [Mereau 1803: 44].

Zgodnie z zasadą stereofonii, na której opiera się kompozycja całej powieści⁷, ten sam górski krajobraz zostaje ukazany oczyma Amandy. Także w tej deskrypcji przeplatają się wrażenia zachwyty oraz subtelnej, niejako podskórnej grozy:

Miałam wrażenie, że jakies niewidzialne ręce wznoszą mnie ku górze, a całe moje jestestwo przepęlnia uczucie słodkiej, niczym nieskrępowanej radości. Przez długi

⁶ Ze względu na to, że polskie tłumaczenie znacznie odbiega w tym miejscu od oryginału, używam tłumaczenia własnego – N.N.-M.

⁷ O stereofonicznej kompozycji powieści, przypominającej wręcz symfonię, pisze więcej Treder [1990].

czas upajałam się tą chwilą na samym szczycie, gdzie towarzystwem były mi jedynie powiewy orzeźwiającego wiatru. Jednak kiedy już zesłam na ziemię, zaszyłam się wśród skał i stałam tam – w tej dzikiej, uroczej samotni, napawając się otaczającym mnie krajobrazem. Okolice oddychała pełną piersią, niebiańskie ciepło ogrzewało moje policzki, a wszechobecny entuzjazm bez skrępowania całował moją duszę. Przez całe moje ciało przeszedł dreszcz (*Schauer*) podekscytowania. – Przeżywałam chwile nieskończonej rozkoszy, a gdy moje myśli powróciły już [...] na ziemię, czułam się przyjemnie ograniczona [Mereau-Brentano 2020: 164].

Jednak inaczej niż Eduard, Amanda nie czuje się wyobcowana, podziwiając górskie szczyty i doliny. Jej ciało przeszywa wprawdzie dreszcz, lecz owa subtelna groza nie wywołuje w niej niepokoju, lecz raczej sprawia przyjemność. Ów nieomal organiczny związek bohaterki z grozą będzie w miarę rozwoju akcji nabierał coraz większej intensywności.

Spotkanie pośród górskich szczytów przypieczętowanie miłości obojga bohaterów i jest w tym sensie momentem zwrotnym ich relacji – można by zatem spodziewać się, że wypatrująca nieustannie wymarzonej miłości Amanda odnajdzie w końcu szczęście i wewnętrzną równowagę. Tak się jednak nie dzieje: oto bowiem zakochana, radosna bohaterka, spędzająca czas wspólnie z ukochanym, wymarzonym mężczyzną, spogląda przez okno, a jej uwagę przykuwa ponownie górską okolicą:

Mieniąc się złotem, oślepiający blask słońca gwałtownie wyłonił się zza gór i zatopił okolicę w niebiańskiej krasie. Odległy zamek położony w górach otulały jeszcze mroczne cienie, lecz góra, leżąca daleko za nim, żarzyła się już na powrót rudawym złotem. Słońce podążało dalej; dolina zapadała się ciężko w górskich cieniach, a tymczasem cienisty welon zsuwał się po kruszących się kamieniach, rosnących wokół niego drobnych krzewach [...] oraz na całym mrocznym profilu gór. Popielate deszczowe chmury [...] ciągnęły po niebie niczym ogniste powozy [...] Na zachodzie mieniło się nieskończone morze eteru, po którym, niczym samotna wyspa szczęśliwości, płynęła mroczna chmura [...]. – Ach, Julie! Co to było, co tak mnie, zapamiętującą się tym widoku, odciągało od ziemi i porywało w nieznaną krainę, w której panowały błogie, obce uczucia, i co zakrywało mój wzrok mgłą łez, których nie można wyrazić? Myśli moje ogarniał jeno mrok: O! Móc być tam daleko w promiennej krainie obłoków, z dala od ludzi, w wiecznej młodości i miłości wraz z ukochanym, jedynie w towarzystwie nieskończoności! [Mereau-Brentano 2020: 170–171].

Rozkoszując się wyśnioną miłością Amanda doświadcza skrajnych uczuć: czarny obłok, burzący idylliczność górskiego pejzażu, mroczne myśli, które nawiedzają bohaterkę na widok doliny opromienionej przeciw słońcem, ewokują podprogowy, a jednak namacalny nastrój grozy, spotęgowany przez wyraźnie zwerbalizowane życzenie śmierci. Odnotujmy ponadto, że tym razem percypowany przez protagonistkę pejzaż nie zostaje w warstwie kompozycyjnej skonfrontowany ani skonstrastowany ze sposobem, w jaki postrzega go Eduard. I co nie mniej istotne, obraz ów pojawia się w jednym z listów Amandy raz jeszcze: oto bowiem protagonistka po wielu perypetiach i wieloletniej rozłące z Eduardem wraca do miejsca rozkwitu ich wzajemnej miłości:

Wyruszyłam wczoraj rano z ***; żwawy dźwięk rogu pocztowego poruszył znów me serce jak dawniej; [...] Jechaliśmy przez lasy bukowe, które pochylały się nade mną w wielkim, upiornym majestacie. Dolinami ciągnęły chmury, [...] wysoko w górze przebijały się przez nie jeszcze drzewa, zdawało się, że niebo spadło na dół, a ziemia wzniosła się w górę [...] Droga wiała się upiornie przez bezkresny las. Posępne jodły wznosiły się z jednej strony wysoko ku niebu, z drugiej zaś sięgały w nieprzenikniony głęb. Gdy w końcu stało się widniej [...] rozejrzałam się i nagle jakby zasłony się rozsunęły. Z jednej strony zamasyście, wielkie masywy górskie, z drugiej błoga dolina, w objęciach strumyków, pośrodku której dostojnie wznosił się dębowy las. Las wabił mnie nieodparcie swoim chłodem, weszłam więc do środka. Słońce zerkało na mnie ukradkiem [...], ale me serce przepelnione było tak radosnymi obrazami, że nie zważałam na głęboką samotność i osobliwe wołania leśnych ptaków, podążając ścieżką bez trwogi. I nagle, nagle znalazłam się znów tam, pod skałami, jak kiedyś, a pode mną wspaniała wawóz unosił się w morzu promieni słonecznych. W pobliżu skał gawędził majowy gaj, a z jego dziecinnymi gałęziami i liśćmi igrał lekki poranny wietrzyk [...]. Poszłam dalej. Nad rzeką długo stałam w ciszy, przyjemnie odurzona odgłosem fal. Pograżając się w marzeniach spójrzałam w dół na wysokie drzewa rosnące przy brzegu, a ich krzepki wygląd, lekkość, powab ich liści, wywołały we mnie radosne wzruszenie [...] Jakże było mi dobrze! [...] Odnalazłam me najdroższe życzenia, najszcześniejsze marzenia, najpiękniejsze obrazy, odnalazłam siebie [Mereau-Brentano 2020: 257–259].

Zwróćmy uwagę: groza, wywołująca w Edwardzie uczucie wyobcowania, jest w przypadku Amandy niejako harmonijnie wpisana w jej istnienie. Ambiwalentny górski krajobraz, w którym idylliczność przeplata się z grozą, zdaje się miejscem przeznaczonym właśnie dla niej, gdyż to właśnie pośród tak ukształtowanej przyrody i w takiej mroczno-błogiej atmosferze – nie w miłosnym związku z Eduardem – protagonistka odnajduje siebie.

Ową korelację – niemal organiczną łączność grozy z Amandą – sugeruje jeszcze inny opis górskich pejzaży:

Pływałam wczoraj po jeziorze i upajałam się cudownie pięknym wieczorem. Po dniu niezwykle gorącym [...] lśniące oko dnia raz jeszcze spójrzało przez ciemne chmury na rozżarzoną ziemię, by zaraz schować się za górami; [...] Niczym straszna armia sposobiąca się do wojny nadszedł burzowe chmury, zsyłając zuchwałe spojrzenia na [...] kwiaty, które mogły zgruchotać w jednej chwili. Duchy przestworzy oddychały ciężko, ptaki zamilkły. A wtedy nadszedł przyjazny wieczór [...]. Przyroda znów nabrała tchu [...]. Jezioro jakby przystało; w blasku swego bóstwa w fale spójrzała Febe; ambrozyjskie tchnienie nocy zaznaczało swą obecność jeno w delikatnych cieniach [...]. Moje serce [...] wezbrało świętą tęsknotą. O wy, złote promienie, pomyślałam, o wy, głosy przestworzy, o wy, przeczucia tryskające z lasów, to wy jesteście obrazami innego świata! To wy kusicie ducha, by oderwał się od ziemi – a ty zaś, piękna miłości, czymże jesteś innym, jak nie odbiciem tamtego piękniejszego świata! – O! Umrzeć w błogim uczuciu szczęśliwej miłości, jakaż śmierć mogłaby być piękniejsza? – Dusza wzbijałaby się wtedy na ognistych obłokach ku niebu jak niegdyś wybrańcy, ulubieńcy bóstw, i nie zaznałaby śmierci! [Mereau-Brentano 2020: 269–270].

Pragnienie śmierci, zwerbalizowane przez protagonistkę nieprzypadkowo przecież znów pośród górskich szczytów, wkrótce się spełnia: Amanda umiera, trawiona gorączką, jaka wzbiera w niej na widok spadającego do przepaści Eduarda, któremu cudem udaje się uniknąć śmierci. Przed śmiercią bohaterka jednak odwiedza jeszcze wraz z ukochanym słynny nagrobek Marii Magdaleny Langhans w Hindelbank, dzieło dłuta rzeźbiarza Nahla, podziwiane przez wielu współczesnych pisarzy i poetów, m.in. Goethego, ukazujące pęknięty nagrobek młodej matki i jej dziecka, zmarłych podczas porodu. Pęknięcie, rysujące się na nagrobku, koresponduje w planie symbolicznym z motywem rozpadliny, jaki powraca w przytoczonych opisach z regularnością lejt-motywu. Oczywistym spoiwem jest tutaj postać zakochanej kobiety: wpatrująca się w nagrobek Amanda zdaje się wręcz dostrzegać w nim figurację własnego losu, co wstrząsa nią tak mocno, że aż traci przytomność:

Tęsknie wzruszona stałam przed tą niebiańską postacią [...]. Bliskość ukochanego mężczyzny [...] napełniła mnie w tych chwilach bolesną radością; moja więź z nim była bardziej żarliwa niż kiedykolwiek, a wspaniałe obrazy i przeczucia tego, czym jest życie, śmierć i nieśmiertelność, wprawiły mnie w głębokie, bezimienne oszołomienie, w którym długo stałam w milczeniu. Ukochany głos obudził mnie w końcu tak, jak wezwanie aniołów budzi umarłych. „Droga Amando, powiedział ów głos, który przeniknął me serce, „popatrz, życie jest ulotne, a największe piękno przemija, czy nadal chcesz zwlekać?” Nie mogłam nic odpowiedzieć, świat przestał dla mnie istnieć, a ja osunęłam się na jego pierś [Mereau-Brentano 2020: 272].

Nagrobek zmarłej kobiety nie ma jednak tylko stanowić symbolicznej antycypacji losu głównej bohaterki – rozszczelnienie płyty nagrobnej współgra bowiem z ambiwalencją uczuć, jakie ogarniają protagonistkę, a których doświadczała ona do tej pory zwykle w konfrontacji z górskim pejzażem. Nie sposób również nie zauważyć, że doznania, jakie stają się udziałem Amandy w obliczu namacalności śmierci, nie dotyczą Eduarda: duchowy wstrząs, przybierający postać somatyczną, wyraźnie przydaje tym samym bohaterce wyjątkowości.

Powieściowa groza a wybrane teorie estetyczne drugiej połowy XVIII wieku

Typowy dla powieści sentymentalnych – szczególnie drugiej połowy XVIII wieku – dyskurs miłości inkrustuje zatem pisarka w sposób nieprzypadkowy pierwiastkiem grozy, pozostającym w ścisłym związku z postacią Amandy. Powieściowej grozie nie towarzyszą jednak inne rozwiązania narracyjne, typowe dla zgodnej z konwencją literatury grozy, takie jak upiorne zjawy, niesamowite odgłosy czy labiryntowe przestrzenie. Nie jest zatem celem pisarki wykreowanie takiego świata przedstawionego, którego nadrzędną cechą byłaby właśnie groza, lecz raczej zwrócenie uwagi czytelnika na relacje grozy z główną powieściową postacią. By wyjaśnić funkcję owych powiązań, należy przyjrzeć się grozie w takim sensie, w jakim pojmowali ją przede wszystkim filozofowie i teoretycy sztuki przełomu XVIII i XIX wieku. Poruszając się w tak dookreślonym kontekście, nie sposób nie dostrzec, że

w ówczesnych dyskursach estetycznych groza jest rozpatrywana w ścisłym związku z pojęciem wzniosłości. Co istotne, zyskuje przy tym rangę niebagatelną, stanowi bowiem główny impuls wyzwalający wzniosłe odczucia [por. Frank 2016: 469]. Takie ujęcie grozy jako czynnika warunkującego wzniosłość znajdziemy m.in. u Eduarda Burke'a, który konstatuje: „Cokolwiek zdolne jest w jakikolwiek sposób pobudzać wyobrażenia przykrości i niebezpieczeństwa, to znaczy należy do rzeczy strasznych, albo ich dotyczy, albo działa w sposób budzący grozę, jest źródłem wzniosłości [...]” [Burke 1968: 42–43]. Nie mniej ważkie – szczególnie w kontekście wyjątkowego upodobania Amandy do doświadczeń o naturze transcendentnej – jest także asocjatywne sprzężenie grozy z doznaniem metafizycznym: „Nieskończoność zmierza do napelnienia umysłu tą odmianą związanej z zadowoleniem grozy, która jest najautentyczniejszym skutkiem i najprawdziwszym sprawdzianem wzniosłości” [Burke 1968: 82–83]. Dobrze ową współzależność unaocznia również nieznanym bliżej osiemnastowieczny autor John Baillie, wyrokując: „Nie możemy pojąć bóstwa władającego gromami, nie będąc poruszeni wzniosłą grozą” [Baillie 2013: 45]. Przede wszystkim jednak związek między grozą a wzniosłością odgrywa kluczową rolę w pismach estetycznych literackiego mentora i przyjaciela pisarki – Friedricha Schillera, w którego czasopiśmie „Die Horen” powieść była drukowana w odcinkach. W eseju *O wzniosłości* pisze on: „Poczucie wzniosłości jest uczuciem mieszanym. Jest to połączenie uczucia *przykrości*, które w swym największym stopniu przejawia się jako lęk, z uczuciem *zadowolenia*, które wznieść się może aż do zachwyty, a chociaż nie jest właściwie przyjemnością, bywa przez dusze subtelne bardziej cenione niż wszelka przyjemność” [Schiller 2011: 163–164]. Nie sposób w tym kontekście nie zauważyć, że to przede wszystkim Amanda, Schillerowska „dusza subtelna”, zdaje sobie szczególnie cenić owo ambiwalentne uczucie, czy wręcz w sposób niejako naturalny podlegać jego działaniu, co ilustrują przytoczone już powieściowe cytaty. Warto w tym miejscu ponownie sięgnąć do Schillera, który przekonuje, iż dzięki poczuciu wzniosłości przekonujemy się, iż mamy w sobie „samodzielną zasadę, która jest niezależna od wszelkich wzruszeń zmysłowych” [Schiller 2011: 164] oraz że przeżycie wzniosłości pełni funkcję wyswobadzającą z przyziemnych ograniczeń: „wyrwa ona samodzielnego ducha z sieci, którymi omotała go wyrafinowana zmysłowość.” [Schiller 2011: 167]. Jest zatem wzniosłość w rozumieniu Schillera niejako czynnikiem warunkującym wolność, a nawet jej katalizatorem⁸.

Wnioski

Nie będzie zatem przesadą stwierdzenie, że wprowadzenie pierwiastka grozy do powieści ma na celu sprzężenie, czy wręcz scementowanie go z dyskursem wzniosłości. Odnosząc zaś powyższe uwagi do postaci Amandy, wypadnie wysnuć następujący wniosek: powracający w powieści motyw szczeliny/rozpadliny otwiera perspek-

⁸ Dziękuję recenzentowi/recenzentce mojego artykułu za zwrócenie uwagi na twórczość Ann Radcliffe, w której groza zdaje się pełnić funkcję podobną jak u Sophie Mereau-Brentano. Prześledzenie tego typu wzajemnych powiązań tekstowych jest z pewnością ciekawym zadaniem badawczym, które wymagałoby jednak osobnego artykułu.

tywę wzniosłości, która nieodparcie pociąga Amandę, być może nawet w większym stopniu, niż czyni to miłość. Jak twierdzi bowiem Friedrich Schiller, tylko w doświadczeniu wzniosłości, którego źródłem jest groza, możliwe jest wyzwolenie się z cięlesnych uwarunkowań ludzkiej natury: doświadczeniu, które pozostaje niedostępne Eduardowi, z frustracją starającemu się przeniknąć wzrokiem nieboskłon i daremnie nasłuchującemu głosu transcendencji. To właśnie Amanda, której na tle górskiego krajobrazu ukazuje się bogini Febe, a nie Eduard (ani też żaden z jej innych partnerów), zdaje się szczególnie uwrażliwiona na działanie „wzniosłej grozy”. Można by wręcz zaryzykować stwierdzenie, że groza oraz wzniosłość są niejako wpisane w jej jestestwo. Fakt ten skutkuje poetyckim uwzniośleniem kobiecości reprezentowanej przez bohaterkę – subtelną, a zarazem dosyć przewrotną apoteozą takiego modelu kobiecości, który, powielając sentymentalne wzorce, w tym przede wszystkim dyskurs miłości, dokonuje zarazem ich transgresji.

Bibliografia

- Baillie J., 2013, *Esej o wzniosłości*, przeł. A. Grzeliński, M. Szymańska-Lewoszewska, „Studia z Historii Filozofii”, 4 (4), s. 27–49, <http://dx.doi.org/10.12775/szhf.2013.045>
- Becker-Cantarino B., 2000, *Schriftstellerinnen der Romantik. Epoche, Werke, Wirkung*, München.
- Becker K., 2020, *Emancypacja jako rzeczywistość wyimaginowana w powieściach epistolarnych Sophie von La Roche i Sophie Mereau*, [w:] *Sophie Mereau-Brentano. „Dyletantka” na weimarskim parnasia*, red. R. Dampc-Jarosz, N. Nowara-Matusik, Katowice, s. 52–70.
- Burke E., 1968, *Dociekania filozoficzne o pochodzeniu naszych idei wzniosłości i piękna*, przeł. P. Graff, Warszawa.
- Dampc-Jarosz R., 2010, *Zwierciadła duszy. Estetyka listów pisarek niemieckich epoki klasycyzmu-romantycznej*, Katowice–Wrocław.
- Detering H., 2007, *Camouflage*, [w:] *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Hrsg. G. Braungart, H. Fricke, K. Grubmüller, J.-D. Müller, F. Vollhardt, K. Weimar, Band 1: A–G, Berlin–New York, s. 292–293.
- Drux R., 2007, *Motiv*, [w:] *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*, Hrsg. G. Braungart, H. Fricke, K. Grubmüller, J.-D. Müller, F. Vollhardt, K. Weimar, Band 1: A–G, Berlin–New York, s. 638–641.
- Frank M.C., 2016, *Ästhetik des Schreckens: Der Schauerroman von Horace Walpole bis Ann Radcliffe*, [w:] *Handbuch Literatur & Emotionen*, Hrsg. M. von Koppenfels, C. Zumbusch, Berlin–Boston, s. 461–480.
- Gallas H., Heuser M., 1990, *Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800*, Tübingen.
- Grizelj M., 2010, *Zur Theorie der Literatur oder der Schauer(Roman) als Phantom*, [w:] *Der Schauer(roman). Formen – Diskurszusammenhänge – Funktionen*, Hrsg. M. Grizelj, Würzburg, s. 43–76.
- Hammerstein K. von, 1994, *Sophie Mereau-Brentano. Freiheit – Liebe – Weiblichkeit. Trikolore sozialer und individueller Selbstbestimmung um 1800*, Heidelberg.
- Hammerstein K. von, 2002, „*Ein magisches Gemisch aus Wahn und Wirklichkeit*“: So-

- phie Mereaus verborgene Poetologie und die politische Ästhetik des postorthodoxen Marxismus*, „Colloquia Germanica“, Vol. 35, No. 2, s. 97–123.
- Kołodziejczyk-Mróż B., 2018, *Romantyczny świat iluzji w twórczości E.T.A. Hoffmanna*, [w:] *Groza i postgroza*, red. K. Olkusz, B. Szymczak-Maciejczyk, Kraków, s. 277–288.
- Kremer D., Kilcher A.B., 2015, *Romantik. Lehrbuch Germanistik*, Stuttgart.
- Mereau S., 1803, *Amanda und Eduard. Ein Roman in Briefen*, <https://scholarsarchive.byu.edu/sophiefiction/101> (12.04.2023).
- Mereau-Brentano S., 2020, *Amanda i Eduard*, przeł. A. Dreinert-Jakosz, K. Iwaniak, N. Nowara-Matusik, M. Krisch, R. Dampc-Jarosz, [w:] *Sophie Mereau-Brentano. „Dyletantka” na weimarskim parnasia*, red. R. Dampc-Jarosz, N. Nowara-Matusik, Katowice, s. 101–276.
- Nowara-Matusik N., 2022, „*Ein Bote von dort, der mich lebhaft in die alten Fesseln zieht.*“ *Zur Frage der Begrenzungen im Roman „Amanda und Eduard“ von Sophie Mereau-Brentano*, [w:] *Unter dem Signum der Grenze. Literarische Reflexe einer (aktuellen) Denkfigur*, Hrsg. N. Nowara-Matusik, Göttingen, s. 165–174.
- Schiller F., 2011, *O wzniosłości*, [w:] tegoż, *Pisma teoretyczne. „Listy o estetycznym wychowaniu człowieka” i inne rozprawy*, przeł. i przedm. opatrzył J. Prokopiuk, Warszawa, s. 159–177.
- Todorov T., 1992, *Einführung in die fantastische Literatur*, aus dem Französischen von K. Kersten, S. Metz, C. Neubaur, Frankfurt am Main.
- Treder U., 1990, *Sophie Mereau – Montage und Demontage einer Liebe*, [w:] *Untersuchungen zum Roman von Frauen um 1800*, Hrsg. H. Gallas, M. Heuser, Tübingen, s. 172–183.

*Original research paper*Received: 5.04.2023
Accepted: 25.04.2023**INTERNATIONALE UND INTERKULTURELLE ASPEKTE
DER REZEPTION VON SOF'Â FEDORČENKOS
*NAROD NA VOJNE***

Polina Orekhova

ORCID: 0000-0003-0328-9359

*Graduiertenkolleg 1956: Kulturtransfer und ‚kulturelle Identität‘
Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg im Breisgau, Deutschland
orekhova.pd@gmail.com***Abstract****International and Intercultural Aspects of Reception of Sof'â Fedorčenkos
*Narod na Vojne***

The paper is devoted to the Western reception of *Narod na vojne* (*People at War*) by the little-known Russian writer Sof'â Fedorčenko. Although it was first published as supposedly authentic reports by soldiers (1917, Kiev), Fedorčenko later claimed that it was one of her own artificial works. This paper focuses on the mechanisms of directing the reader's reception through a comparative analysis of three translations of *Narod na vojne* and their transformations through the paratexts and the reorganisation of the fragmentary text. The English translation *Ivan Speaks* (1919, Boston) emphasises an anti-war message, the German translation *Der Russe redet* (1922, Munich) emphasises a supposedly 'Russian character', and the French translation *Le peuple à la guerre* (1930, Paris) draws attention to the Russian Revolution.

Key words: Sof'â Fedorčenko, Translation, Reception, Russian Literature, Comparative analysis, First World War, 'Russian character'

Schlüsselwörter: Sof'â Fedorčenko, Übersetzung, Rezeption, Russische Literatur, Vergleichende Analyse, Erster Weltkrieg, ‚Russisches Wesen‘

Wer Bücher nicht am Maße eitler Originalität, sondern tiefer als aktuelle, organisierende und bewahrende Kräfte in den Zusammenhang des Lebens einstellt, muß über diesem von einer Ehrfurcht berührt werden, die an seinem Teil gewiß dem russischen Menschen – dem Russen schlechtweg, der hier im Menschen zur Sprache gebracht wird – gilt... [Benjamin 2011: 54]

So rezensiert Walter Benjamin Sof'â Fedorčenkos *Narod na vojne* (*Volk im Krieg*, 1917), das in deutscher Übersetzung um 1923 unter dem Titel *Der Russe redet* in München erschien. In dieser Charakteristik zeigen sich grundsätzlich Kennzeichen

der gesamten westlichen¹ Rezeption von *Narod na vojne*: Dem Werk wird einerseits eine besondere Wahrhaftigkeit zugesprochen, andererseits wird es als Offenbarung des Wesentlichen der ‚russischen Natur‘, des ‚Russen schlechtweg‘ [Benjamin 2011: 54] aufgefasst. Dieses Rezeptionsmuster lässt sich bis in die 1930er Jahre nachzeichnen. Wie es sich jedoch in Einzelfällen konkret äußert, wird der vorliegende Beitrag anhand von einer vergleichenden Untersuchung dreier Übersetzungen – ins Englische, ins Deutsche und ins Französische – erörtern.

Die Analyse der Übersetzungen erfolgt nicht aus der translationswissenschaftlichen Perspektive, sondern aus jener der Komparatistik. Es werden die ausgelassenen Passagen und Umstellungen im Aufbau der jeweiligen Version und deren Auswirkungen auf die thematische Schwerpunktsetzung des Werks festgestellt. Weiterhin werden Strategien der Rezeptionssteuerung durch die Paratexte analysiert.

Um die Besonderheiten der westlichen Rezeption von *Narod na vojne* aufzeigen zu können, ist es wichtig, zunächst auf die Entstehungs- und Publikationsgeschichte des Werks in Russland, bzw. der Sowjetunion einzugehen.² Die Erstausgabe in Buchform (erste Fragmente wurden vorab in den Zeitschriften „Severnye zapiski“ und „Narodopravstvo“ publiziert [vgl. Трифонов 1983: 9]) erscheint 1917 in Kiew. Die Verfasserin ist eine damals noch unbekannte Schriftstellerin, Sof’â Fedorčenko (1880–1959). Das Werk stellt eine kaum zu einer literarischen Gattung zuzuordnende Sammlung fragmentarischer Äußerungen anonymer (russischer) Kriegsteilnehmer dar, die keine übergeordnete Handlung miteinander verbindet.³ Stattdessen wird der Zusammenhang durch das bereits im Titel erwähnte Thema des Weltkriegs konstruiert. Die Stimmen einfacher Soldaten erzählen in ihren Kurz- und Kürzestberichten von einem breitgefächerten Kriegserleben, das von prophetischen Vorahnungen, Fronterfahrungen, Leben im Hinterland bis hin zur Auseinandersetzung mit dem Zusammenbruch der alten Ordnung reicht.⁴ Im Vorwort zur Erstausgabe behauptet Fedorčenko, dass diese Texte die von ihr im Lazarett, wo sie als Krankenschwester tätig war, in den Jahren von 1915 bis 1916 aufgezeichneten Berichte und Dialoge russischer Soldaten seien [vgl. Федорченко 1917: 3]. Fedorčenko selbst tritt dabei als eine Sammlerin des ‚rohen‘ Materials auf, das sie ohne Veränderungen, gar ohne jegliche Strukturierung herausgebracht habe [vgl. Федорченко 1917: 4].

Narod na vojne wird sehr positiv von der Kritik aufgenommen und in der ersten Hälfte der 1920er Jahre mehrmals (in einer gekürzten, aber auch in einer erweiter-

¹ Der Begriff ‚westliche Rezeption‘ wird hier und im Weiteren verwendet, da er explizit auch die amerikanische Ausgabe von 1919 umfassen lässt.

² Da der Hauptfokus dieses Beitrags auf der westlichen Rezeption von Fedorčenkins Werk liegt, kann hier die Publikationsgeschichte lediglich skizziert beschrieben werden. Ausführlicher dazu vgl. Trifonov, 1983 und auf Deutsch Beyrau, 2017. Zur spezifischen Rezeption Fedorčenkins bei W. Benjamin vgl. auch Buck, 2023.

³ Ausführlicher geht die Verfasserin auf Gattungsspezifika und Handlungsproblematik in einem weiteren Aufsatz zu Fedorčenkins *Narod na vojne* ein, der sich gegenwärtig in Begutachtung befindet.

⁴ Ausführlicher zu den verhandelten Themen vgl. auch Trifonov, 1983.

ten Form) neuaufgelegt [vgl. Трифонов 1983: 4–7]. Von der ersten bis zur letzten Einzelausgabe (1925) verändert sich die Konzeption des Werks. Während in der ersten die thematische Strukturierung der Fragmente vorgeblich fehlte, sind die Texte in der Ausgabe von 1925 neuorganisiert und nach Themen in acht Kapiteln sortiert. Das jeweilige Hauptthema wird dabei explizit durch Kapitelüberschriften markiert: *I. Как шли на войну, что думали о причинах войны и об учении, II. Что на войне приключилось, III. Каково начальство было, IV. Какие были товарищи, V. Как переносили болезни и раны, VI. Как о ‚врагах‘ говорили, VII. Что о доме вспоминали, VIII. Что о войне думали* [Федорченко 1925: 123]. Die Textfragmente werden allerdings nicht nur neustrukturiert, sondern auch revidiert: In der Ausgabe von 1925 fehlen einzelne Beiträge aus der ursprünglichen Textvariante, stattdessen finden sich hier aber neue, in der Erstausgabe nicht vorhandene Texte. Gleichzeitig wird in der späteren Textvariante auch das in der Erstausgabe bereits angedeutete Thema der kommenden Revolution viel deutlicher.

In den 1920er Jahren arbeitete Fedorčenko an den Fortsetzungen von *Narod na vojne*: Diese behandelten in ähnlich fragmentarischer Form den Zeitraum zwischen den Februar- und Oktoberrevolutionen und den russischen Bürgerkrieg. Der zweite Teil *Narod na vojne. Revoluciâ (Volk im Krieg. Die Revolution)* erschien 1925, der dritte – *Narod na vojne. Graždanskaâ vojna (Volk im Krieg. Bürgerkrieg)*, – abgesehen von den Auszügen in Periodika, erst 1983. Der Grund dafür war ein Interview der Schriftstellerin, in dem sie 1927 *Narod na vojne* als ihr künstlerisches Werk beanspruchte [vgl. Глоцер 1973: 151]. Da die Popularität von *Narod na vojne* allerdings maßgeblich auf der vorgeblichen Echtheit der Beiträge basierte, löste das Geständnis Fedorčenkos kontroverse Diskussionen aus. Der Verfasserin wurde sogar von dem prominenten sowjetischen Dichter Dem'ân Bednyj ‚Falsifikation‘ vorgeworfen [vgl. Глоцер 1973: 151]. Der Konflikt mit ihm führte im Endeffekt dazu, dass Fedorčenkos Werk bis in die 1980er Jahre in der Sowjetunion nicht mehr publiziert wurde.

Narod na vojne erregte Aufmerksamkeit auch im Ausland. Im Zeitraum von 1919 bis 1930 wurde es mehrfach in andere Sprachen übersetzt. Die erste Übertragung durch Thomas Whittmore⁵ kam bereits 1919 in den USA unter dem Titel *Ivan speaks (Ivan spricht)* heraus. Ins Deutsche wurde das Werk von Alexander Eliasberg⁶ übersetzt und erschien als *Der Russe redet* um 1923 im Rahmen der Reihe „Russische Bibliothek“ des Drei Masken Verlags, bei der Eliasberg auch als Mitherausgeber wirkte. Ob die offensichtliche Ähnlichkeit der beiden Übersetzungstitel auf einen genetischen Zusammenhang zurückzuführen oder als zufällige Erscheinung zu interpretieren ist, ist unklar.⁷ Die französische Übersetzung, *Le peuple à la guerre (Volk im Krieg)*, wurde schließlich 1930 als Teil einer dem Ersten Weltkrieg gewidmeten Reihe „Combattants européens“ im Verlag Librairie Valois publiziert, übertragen von Lydia Bach und Charles Reber.

⁵ Zu Person Whittmores und seinen Beziehungen zu Russland vgl. Kosar, 2022.

⁶ Zu Person Eliasbergs vgl. Sippl, 2001.

⁷ Der Verfasserin dieses Beitrags liegen gegenwärtig keine Zeugnisse vor, die bestätigen würden, dass die amerikanische Ausgabe Eliasberg bekannt sein konnte.

Gemeinsam für alle drei genannten Übersetzungen ist die unkritische Übernahme des im Vorwort zur russischen Erstausgabe erhobenen Authentizitätsanspruchs. So bleibt beispielsweise der Name Fedorčenko auf der Titelseite der amerikanischen Ausgabe sogar ungenannt. Erst in seinem Vorwort erklärt der Übersetzer,⁸ dass die der Leserschaft angebotene Fragmenttexte die Aussagen russischer Soldaten seien, die von „Madame Fedorchenko, einer russischen Krankenschwester“⁹ [*Ivan speaks* 1919: I] gesammelt wurden. Fedorčenko wird also nicht als Verfasserin des Werks begriffen und dargestellt, sondern als Vermittlungsinstanz, welche die Berichte der analphabetischen Soldaten in die Textform gefasst hat [vgl. *Ivan speaks* 1919: I]. *Narod na vojne* wird folglich als ein Werk ohne Autorschaft, bzw. mit einer kollektiven Autorschaft wahrgenommen. Mehr als das: Von einem Werk als geschlossenem Ganzen, das aus einer in die andere Sprache übertragen wird, ist hier auch keine Rede möglich. Der Übersetzer legt im Vorwort offen, dass er mit *Narod na vojne* wie mit einer Materialsammlung umgegangen ist: „Aus der großen Menge des Materials sind sie <die Äußerungen der Soldaten> ausgewählt, übersetzt und geordnet“¹⁰ [*Ivan speaks* 1919: I]. Während die russische Erstausgabe von *Narod na vojne* etwas weniger als 500 Texte enthält, darunter ca. 60 in lyrischer Form, die in elf Kapitel aufgeteilt sind, besteht die englischsprachige Übersetzung aus lediglich ca. 75 Fragmenten, die in keinerlei Kapiteln organisiert werden. Die wenigen lyrischen Texte, die von Whittemore aufgenommen wurden, wurden in Prosaform übertragen [vgl. z.B. Федорченко 1917: 8 und *Ivan speaks* 1919:1], sodass die englischsprachige Version keinen einzigen Verstext enthält. Auch die Reihenfolge der übernommenen Fragmente ist komplett neuorganisiert.

Die Vorgehensweise von Bach und Reber ähnelt der Whittemores, obwohl die französische Übertragung bereits erscheint, nachdem Fedorčenko ihre Autorschaft beansprucht hatte. Dass diese Tatsache den Übersetzern durchaus bewusst war, bezeugt das französische Vorwort: „Jedoch lösten die Aufzeichnungen in den letzten Jahren heftige Polemiken aus. Ihre Authentizität selbst wurde in einem Artikel der *Izvestia* vom 2. Februar 1928 in Frage gestellt“¹¹ [Fedortchenko 1930: 5–6]. Dennoch wird im Vorwort betont, dass Fedorčenko „ihre Aufgabe der Schriftstellerin mit bemerkenswerter Treue und Genauigkeit“¹² [Fedortchenko 1930: 7] vollbrachte. Unabhängig davon, ob *Narod na vojne* unmittelbare Aufzeichnungen der Soldatengespräche oder später aufgeschriebene Erinnerungen an diese darstelle, wird als wertvollste Eigenschaft des Werks seine Wahrhaftigkeit in der Wiedergabe dieser Gespräche postuliert. Obgleich Fedorčenko im Vorwort als „Schriftstellerin“ bezeichnet wird und

⁸ Das Vorwort Fedorčenkos fehlt in der amerikanischen Ausgabe.

⁹ Englisch: „Madame Fedorchenko, a russian nurse“.

¹⁰ Englisch: “From a large amount of material they <die Äußerungen der Soldaten> are selected, translated and arranged”.

¹¹ Französisch: „Pourtant, les propos ont soulevé ces dernières années d’ardents polémiques. Leur authenticité même a été mise en doute par un article des *Izvestia* du 2 février 1928”.

¹² Französisch: „...elle a accompli sa tâche d’écrivain avec une fidélité et une exactitude remarquable”.

ihre Autorschaft auch auf der Titelseite angegeben wird, dient hier der Originaltext, genauso wie bei der amerikanischen Ausgabe, als bloße Sammlung des Materials. Der Vergleich der Zusammensetzung der französischen Ausgabe mit den russischsprachigen Varianten von 1917 und 1925 lässt feststellen, dass keine von diesen als einzige Vorlage für die Übersetzer dienen konnte. So finden sich in *Le peuple à la guerre* z. B. Textfragmente, die in der russischen Erstausgabe noch nicht vorhanden sind, gleichzeitig aber solche, die in die Ausgabe von 1925 nicht mehr aufgenommen wurden. Auch die Kapitelaufteilung wurde von Bach und Reber neu unternommen: *Le peuple à la guerre* gliedert sich in achtzehn Kapitel, während die Erstausgabe in elf und diese von 1925 in lediglich acht Kapitel aufgeteilt wurden. Analog zur Ausgabe von 1925 tragen die Kapitel der französischen Übersetzung Überschriften, die jeweils das Hauptthema markieren. Doch finden sich hier nur einzelne Übereinstimmungen in den Titelformulierungen (z. B. Kapitel VI *Как о ‚врагах‘ говорили* im Original und Kapitel III *L'ennemi (Der Feind)* in der Übersetzung), während zu einigen der französischen Überschriften keine Entsprechung in der russischen Vorlage zu finden ist (z. B. Kapitel X *L'âme (Die Seele)*, Kapitel XV *Le pain (Das Brot)* und Kapitel XVII *La révolte (Der Aufruhr)*).

Die deutsche Übersetzung stellt hier eine Ausnahme dar. Nicht nur der Name Fedorčenkos als Verfasserin wird hier genannt, sondern auch ihr eigenes Vorwort beibehalten – jedoch in einer gekürzten Form, hier fehlen nämlich der letzte Abschnitt und Postskriptum [vgl. Fedortschenko 1923: 5]. Unter den drei untersuchten Übersetzungen ist diese die einzige, die das ursprüngliche Vorwort, wenn auch nicht vollständig, wiedergibt. Die kurze darauf anschließende Notiz Eliasbergs beschränkt sich auf eine Erklärung zum übersetzerischen Vorgehen:

Bei der Übertragung der Aufzeichnungen war ich in erster Linie auf die Wörtlichkeit bedacht und habe darum bei der Wiedergabe der im Volksliederton vorgetragenen Stücke auf die Nachbildung von Reim und Rhythmus verzichtet. Einige volksliederartige Improvisationen, deren Reiz mehr im Sprachlichen und Rhythmischen als im Inhalt liegt, habe ich ganz fortgelassen [Fedortschenko 1923: 7].

Mit Ausnahme einiger weggelassenen Stellen wird in der deutschen Übersetzung auch der formelle Aufbau der russischen Erstausgabe, die eindeutig als einzige Vorlage diente, beibehalten. Die Kapitelaufteilung entspricht der des Originals, mit dem einzigen Unterschied, dass das siebte, ausschließlich aus den Verstexten bestehende Kapitel, in der deutschen Übersetzung komplett fehlt. Innerhalb der Kapitel werden auch keine Umstellungen unternommen und die Reihenfolge der Texte bleibt erhalten.

Obwohl sich diese Vorgehensweise stark von jener Whittemores, Bachs und Rebers unterscheidet, wird auch im Falle der deutschen Übersetzung das Authentizitätspostulat reproduziert, nur erfolgt es einerseits durch die Wiedergabe des Vorworts der Verfasserin, andererseits subtil durch den Untertitel. Analog zur russischen Erstausgabe trägt das Werk einen solchen, allerdings anstelle der *Frontaufzeichnungen* erscheinen hier *Aufzeichnungen nach dem Stenogramm*. Dadurch wird der dokumentarische Charakter des Werks zusätzlich betont: Es handele sich nicht einfach um aufgeschrie-

bene Soldatengespräche, sondern um stenografierte, was den Anspruch auf höchste Genauigkeit, Zuverlässigkeit und Unmittelbarkeit erhebt.

Eine weitere Gemeinsamkeit, die sich bei allen drei Übersetzungen beobachten lässt, besteht darin, dass Fedorčenkos Werk zu einer Art Schlüssel zum Verständnis des vermeintlichen ‚russischen Wesens‘ stilisiert wird, was mittels unterschiedlicher Strategien realisiert wird. Die abgeänderten Werktitel der amerikanischen und der deutschen Übersetzungen verschieben z.B. den Fokus von der Kriegsdarstellung auf die nationale Zugehörigkeit des ‚kollektiven Protagonisten‘: Der redende Russe, bzw. der sprechende Ivan geraten viel stärker in den Blick der Rezipierenden als das, worüber sie sprechen. Dabei wird durch Verwendung des Singulars die Mehrstimmigkeit von *Narod na vojne* nivelliert: das ‚Volk‘ wird zu einem gemeinsamen Nenner, ‚der Russe‘, bzw. ‚Ivan‘, gebracht. Dieser Rezeptionsmodus wird auch durch den jeweiligen Interpretationsansatz in den Vorworten zur amerikanischen und französischen Ausgabe angeboten. Die Autoren der Paratexte bedienen sich dabei allerdings gegensätzlicher Metaphorik. Whittemore aktualisiert Bilder des unerklärlichen und rätselhaften: Die Aufzeichnungen Fedorčenkos „durchdringen und enthüllen das Geheimnis des russischen Charakters“¹³ [*Ivan speaks* 1919: I]. Im französischen Vorwort dagegen wird auf Kategorien der Rationalität und Objektivität zurückgegriffen, indem das Werk Fedorčenkos als ein „Dokument der russischen Seele“¹⁴ [Fedortchenko 1930: 6] bezeichnet wird. Außerdem – während bei Whittemore es um einen zeitlosen und abstrakten ‚nationalen Charakter‘ geht – wird in der französischen Übersetzung das Werk historisiert und in einen bestimmten politischen Kontext gestellt, es sei nämlich ein „Schlüssel zur russischen Revolution“¹⁵ [Fedortchenko 1930: 13]. Die der deutschen Ausgabe vorangestellte Anmerkung Eliasbergs enthält keine solche Zuschreibungen, stattdessen übernimmt hier das Konzept der Verlagsreihe eine ähnliche Funktion: Laut dem Klappentext solle die „Russische Bibliothek“ des Drei Masken Verlags ein „lückenloses Bild des russischen Menschen, seiner Seele und seiner Kunst ergeben“ [Fedortschenko 1923: 142]. Dass es hier, insbesondere bei der amerikanischen und der deutschen Übersetzungen, auf den in den westlichen Russlanddarstellungen verbreiteten Topos der ‚geheimnisvollen russischen Seele‘ zurückgegriffen wird, hat eine pragmatische Funktion: Die Anspielung auf die dem Zielpublikum vertrauten nationalen Imagines und gleichzeitige Exotisierung des Werks zielen darauf ab, das Interesse der Leserschaft zu gewinnen. Die angebliche Authentizität der Aufzeichnungen spielt dabei eine unterstützende Rolle: Es handele sich bei *Narod na vojne* nicht bloß um ein Werk einer russischen Autorin, sondern um die unmittelbaren Einblicke in die Gedanken und Gefühle eines, mit Benjamin formuliert, „Russen schlechtweg“ [Benjamin 2011: 54].

Die Strategien mittels deren *Narod na vojne* für das Zielpublikum aufbereitet wird, sind also im Grunde bei allen drei Beispielen ähnlich. Das, was jedoch am Ende in der

¹³ Englisch: „...they [die Aufzeichnungen Fedorčenkos] penetrate and reveal the mystery of Russian character“.

¹⁴ Französisch: „document [...] sur l’âme russe“.

¹⁵ Französisch: „...c’est la clé de la révolution russe“.

jeweiligen Übersetzung als *Narod na vojne* auf den Büchermarkt kommt, ist in jedem Einzelfall spezifisch und verdient eine nähere Betrachtung.

Im Unterschied zu Whittemore, Bach und Reber folgt Eliasberg trotz mehreren Kürzungen sorgfältig der russischen Vorlage und erlaubt sich kein Eingreifen in die Struktur des Werks. Bemerkenswert ist jedoch, dass er auf die letzte Passage des russischen Vorworts, wie bereits erwähnt, verzichtet. In dieser weist Fedorčenko auf besondere Aktualität ihres Werks im Zusammenhang mit den revolutionären Ereignissen in Russland hin: „Теперь, когда мы теряемъ представлѣніе о народѣ своемъ, и все кажется такимъ неожиданнымъ и безпричиннымъ, [...] эта книга должна появиться...“ [Федорченко 1917: 6]. *Narod na vojne* habe also Erklärungspotenzial, um die Ursachen der Revolution nachvollziehen zu können. Dadurch, dass Eliasberg diese Passage weglässt, wird das Thema der russischen Revolution, für die der Erste Weltkrieg als Katalysator wirkte, in der deutschen Übersetzung abgeschwächt. Auch die Positionierung innerhalb der Reihe „Russische Bibliothek“ neben Dostoevskij, Tolstoj, Turgenjev usw. reißt Fedorčenko zum einen aus dem Kontext der jungen sowjetischen Literatur heraus, zum anderen wird dadurch der ästhetische Wert ihres Werks betont. Die deutsche Übersetzung stellt im Übrigen die einzige der hier untersuchten dar, welche die ästhetische Dimension von *Narod na vojne* explizit herausstellt – jedoch als kollektive künstlerische Leistung des ‚russischen Menschen‘.

Die amerikanische und die französische Übersetzung stellen aufgrund des freien Umgangs mit dem Original interessantere Phänomene dar. Wie bereits gesagt, wird der gesamte Umfang von *Narod na vojne* durch Whittemore auf etwa ein Sechstel reduziert. Im größeren Maße werden dabei die Texte weggelassen, die keinen direkten, bzw. indirekten aber eindeutigen, Bezug zum Krieg haben, z.B. Märchen, Witze und Sprichwörter, die im russischen Original zahlreich vertreten sind. Außerdem übernimmt Whittemore kaum Beiträge, die frühere Lebensverhältnisse der Soldaten reflektieren oder Notwendigkeit der Veränderung dieser andeuten, sodass auch hier das Thema der Revolution eingedämmt wird. Durch die beschränkte Textauswahl gehen in der amerikanischen Übersetzung große Themenbereiche unter. Das russische Original wird z. B. vom Motiv des Lernens durchdrungen: Dieses umfasst sowohl Fragmente, die die Kriegserfahrungen als Lernprozess darstellen, als auch solche, die von der Notwendigkeit der Überwindung des Analphabetismus im Volk sprechen. Dieses Motiv verleiht dem Werk Fedorčenko eine Ausrichtung in die Zukunft, was im Abschlusstext der Erstausgabe deutlich formuliert wird: „...наша жизнь такая теперь, что вѣкъ ее помнить надо. [...] Не только, что помнить, а и вѣкъ по новой по науке жить надо до смерти...“ [Федорченко 1917: 138] Nicht nur fehlen in der amerikanischen Ausgabe solche Texte, die ein neuorganisiertes Leben nach dem Krieg thematisieren, sondern es wird auch mit dem Schlusstext eine gegensätzliche Stimmung evoziert: „Wie könnte man also in Ruhe über häusliche Angelegenheiten oder ein bequemes Leben nachdenken? Denk an deine Seele. [...] Was diese Welt angeht, so kann unser Leben in ihr weder Licht noch Freude enthalten.“¹⁶ [*Ivan speaks*

¹⁶ Englisch: „So how could anybody be leisurely thinking about domestic affairs or comfortable living? Think of your soul. [...] As to this world, our life in it can hold neither light nor joy“.

1919: 48]. Der Fokus auf dem Weltkrieg und ein allgemeiner pessimistischer Ton, der durch die Neukompilation der Texte hier dominiert, akzentuieren die vermittelte Antikriegsbotschaft.

Die französische Übersetzung, im Gegensatz zu beiden anderen, stellt das Thema der Revolution in den Vordergrund. Die Rezeptionslenkung erfolgt durch das Vorwort, die Kapitelaufteilung und die Anordnung der Fragmente. Das ausführliche französische Vorwort konstruiert aus den fragmentären Texten von *Narod na vojne* ein zusammenhängendes Narrativ: Wie sich unter den russischen Bauern durch die im Krieg stattgefundenen Umwertung der moralischen Prinzipien [vgl. Fedortchenko 1930: 11] und die Konfrontation mit dem „gebildeten und kultivierten Feind“¹⁷ [vgl. Fedortchenko 1930: 13] die „revolutionäre Welle“¹⁸ [vgl. Fedortchenko 1930: 13] erhoben habe. Die Kapitelstruktur bildet dieses Narrativ ab, indem vor allen Dingen das Wort „la révolte“ (der Aufruhr, bzw. der Aufstand) zur Überschrift des vorletzten Kapitels gemacht wird, was keiner der russischen Textvarianten entspricht. Mehr noch: Auch inhaltlich sind die Kapitel in der französischen Übersetzung, genauso wie in der amerikanischen, komplett neuorganisiert. Das heißt, dass hier nicht nur eine vorgefertigte Interpretation von *Narod na vojne* im Vorwort geliefert wird, sondern vielmehr das Narrativ durch Auswahl und Reihenfolge der Texte konstruiert wird. So entstammen die im vorletzten Kapitel der französischen Übersetzung gesammelten Fragmente, in denen man laut Vorwort die Vorzeichen der kommenden Revolution sehen könne [vgl. Fedortchenko 1930: 13], unterschiedlichen Kapiteln, gar Ausgaben des russischen Originals.

Dass Fedorčenkos Werk zu einem Schlüsseltext über die russische Revolution instrumentalisiert wird, erklärt sich durch die politische Ausrichtung des Verlags. Librairie Valois, die ehemalige La nouvelle librairie nationale, wurde von George Valois geleitet, einem französischen Journalisten und Politiker. Valois, Gründer der faschistischen Partei in Frankreich, orientierte sich Ende der 1920er politisch radikal um und begann, linke politische Fraktionen zu unterstützen [vgl. Douglas 1992: 147]. Sein Verlag übernahm dabei die Rolle eines Instruments zur Vermittlung seiner politischen Ideen [vgl. Douglas 1992: 148].

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird ersichtlich, wie Herausgeber und Übersetzer durch Exotisierung und den postulierten Wahrhaftigkeitsanspruch die westliche Rezeption von Fedorčenkos Werk steuern. Die zwar bereits von Fedorčenko selbst proklamierte Authentizität wird in den rezipierenden Gesellschaften mit einem neuen Sinngehalt aufgeladen: Versuchte die Autorin ihr Werk als ungeschönte Wahrheit über den Krieg zu stilisieren, so verkehrt die europäische und amerikanische Rezeption diesen Blick in eine Suche nach der Wahrheit über den ‚russischen Menschen‘. In den untersuchten Übersetzungen handelt es sich also nicht mehr um *narod* (Volk, people, peuple) sondern ganz speziell um *russskij narod* (russisches Volk, Russian people, peuple russe). Die nationale wird anstelle der sozialen Zugehörigkeit zur bestimmenden Kategorie. Als Mittel der Rezeptionslen-

¹⁷ Französisch: „l’ennemi instruit, cultivé“.

¹⁸ Französisch: „la vague révolutionnaire“.

kung fungieren Paratexte (Vorworte, Übersetzungstitel und Kapitelüberschriften) sowie Auswahl und Neuordnung der Fragmente.

Die drei Übersetzungen akzentuieren allerdings unterschiedliche Aspekte des Werks. Whittemore legt den Schwerpunkt auf die Kritik am Krieg, er wählt aus den Fragmenten jene, die insbesondere das Kriegserlebnis als menschliche Tragödie begreifen und Fragen von Schuld und Leid thematisieren – die Perspektive Fedorčenkos, eine Entwicklung vom Krieg zur Revolution, entfällt bei ihm nahezu vollständig. Eliasberg hingegen stilisiert *Narod na vojne* zu einer quasi neufolkloristischen Sammlung, welche ‚die Seele des russischen Menschen‘ offenbaren könnte, bei ihm erscheint das Werk als eine Art gemeinschaftliche Kunst des Volkes, weniger als künstlerische Leistung einer Autorin. Bach und Reber schließlich präsentieren Fedorčenkos Werk als einen Revolutionstext, die politische Dimension überschattet andere Motive und mögliche Interpretationsansätze.

Der fragmentarische Charakter und der lose, assoziative Zusammenhang zwischen den einzelnen Beiträgen in *Narod na vojne* enthalten zwar Potenzial zu unzähligen Kombinationen, sodass bei der Übersetzung solch unterschiedliche Werke entstehen konnten wie *Ivan speaks* und *Le peuple à la guerre*, doch stellt sich hier die Frage, inwiefern man in Bezug auf diese immer noch von Übersetzungen von *Narod na vojne* sprechen kann.

Bibliographie

- Глоцер В.И., 1973, *К истории книги С. Федорченко „Народ на войне“*, „Русская литература“, т. 16, № 1, с. 148–155.
- Трифонов Н.А., 1983, Вступительная статья [к С.З. Федорченко, *Народ на войне, Книга третья. Гражданская война*], „Литературное наследство“, т. 93, с. 9–23.
- Федорченко С.З., 1917, *Народ на войне*, Киев.
- Федорченко С.З., 1925, *Народ на войне*, Москва–Ленинград.
- Benjamin W., 2011, [Rez. zu] *Ssofja Fedortschenko: Der Russe redet*, [in:] *Werke und Nachlaß. Kritische Gesamtausgabe*, Bd. 13.1: *Kritiken und Rezensionen*, hrsg. H. Kaulen, Berlin, S. 54–55.
- Beyrau D., 2017, *Die Soldaten der Sof'ja Fedorčenko: Wie sie über den Krieg reden*, [in:] *Idem, Krieg und Revolution: Russische Erfahrungen*, Paderborn, S. 151–179.
- Buck S., 2023, *Walter Benjamin and Ssofja Fedortschenko: Intercultural and Intermedial Aspects of a 'Failed' Transfer*, „Monatshefte“, Vol. 115, No. 2, pp. 170–188.
- Douglas A., 1992, *From Fascism to Libertarian Communism: George Valois against the Third Republic*, Berkeley–Los Angeles–Oxford.
- Fedorčenko S., 1930, *Le peuple à la guerre. Propos de soldats russes recueillis par une infirmière*, Paris.
- Fedortschenko S., [1923], *Der Russe redet. Aufzeichnungen nach dem Stenogramm*, München.
- Ivan speaks*, 1919, [Fedorčenko S.], translated by T. Whittemore, Boston–New York, <https://archive.org/details/1364659upenn/page/n7/mode/2up> (14.04.2023).

- Kosar G.T., 2022, *Thomas Whittmore, Fundraiser for Russian Refugees*, [in:] Rockefeller Archive Center Research Reports, S. 1–12, <https://rockarch.issuelab.org/resource/thomas-whittmore-fundraiser-for-russian-refugees.html> (20.11.2022).
- Sippl C., 2001, *Die Bibliothek des Übersetzers Alexander Eliasbergs. Eine Spurensuche*, [in:] *Imprimatur: Ein Jahrbuch für Bücherfreunde*, Bd. XVI, München, S. 134–143.

Transliterationen

- Glocer V.I., 1973, *K istorii knigi S. Fedorčenko „Narod na vojne“*, „Russkaâ literatura“, t. 16, № 1, s. 148–155.
- Trifonov N.A., 1983, Vstupitel'naâ stat'â [k S.Z. Fedorčenko, *Narod na vojne, Kniga tret'â. Graždanskaâ vojna*], „Literaturnoe nasledstvo“, t. 93, s. 9–23.
- Fedorčenko S.Z., 1917, *Narod na vojne*, Kiev.
- Fedorčenko S.Z., 1925, *Narod na vojne*, Moskva–Leningrad.

*Original research paper*Received: 5.04.2023
Accepted: 24.04.2023

COURTLY FEASTS IN THE MIRROR OF LITERATURE

Idalia Smoczyk-Jackowiak

ORCID: 0000-0002-1483-0588

*Pomeranian University in Słupsk, Poland**idalia.smoczyk@apsl.edu.pl***Abstract**

The purpose of this paper is to prove that the ideal of sumptuous feasting popularized by court writers in the twelfth and thirteenth centuries was a significant part of court culture, acting as a practical means of spreading sophisticated social standards. It is assumed that literature from that era was used to raise aristocratic circles to a higher civilization level and to impose a particular cultural paradigm on courtly society. Both poets and court chroniclers extolled the lavishness of the royal feasts, creating a cultural template that the English nobility gradually adopted. Feasts played a significant role in the early Plantagenet culture because they acted as powerful symbol of the splendour, magnificence and power of the royal court. What is more, by the elegant design of the dining hall, the sophistication of dishes and the observance of court ceremonial at the table, the court circles expressed their separation from other strata of society who were lower in the feudal system and were not familiar with court etiquette. The descriptions of lavish feasts documented in Arthurian literature greatly appealed to popular imagination and filled in the gaps in historical records of the time. Therefore, they may help to gain insight into the magnificence of material culture and a new understanding of intricate social standards introduced in the early Plantagenet period.

Key words: royal feasts, courtly culture, court etiquette, Arthurian literature, English romances

Courtly feasts in the early Plantagenet period primarily played an important political role. The German cultural historian Joachim Bumke considers their significance in connection with the question of the nature and character of medieval power [Bumke 2000: 20]. Since the monarch's rule depended heavily on the support of his major magnates, the king expected their "advice and support" (*consilium et auxilium*) in matters of crucial importance to the state. Feasts, which were usually organised to celebrate the most important church festivals, naturally brought together the greatest barons of the kingdom, and thus had not only a religious dimension, but also a deeply political one. In effect, the festive feasts were gatherings of the counts

and barons of the kingdom, at which important economic and political decisions were made.

While the political function of the great royal feasts is obvious and does not require further explanation, their cultural or even culture-forming role seems to be much more interesting. In the accounts of the English poets and historians, references to sumptuous feasts provide a pretext for extolling the greatness of the sovereign. Thus, the Anglo-Norman poet Gaimar, describing the magnificence of Henry I's court, draws attention to the extraordinary atmosphere of the "royal feasts, [...] the wit, courtliness and love shown by this best of kings." A little further on, he mentions "the love and gallantry, the woodland sports and wit, the feasts and splendour, largesse and riches, [...] and the great gifts he gave" [Gaimar 1960: 205, lines 6495–9]. According to the poet, a king whose court has room for sumptuous feasts, wit, rich gifts, courtly love and hunting is undoubtedly worthy of song. Such references to great feasts were deliberately made by the poets in order to show the splendour of the royal court. Since, according to many scholars, literature of that period was often used as a tool of royal power and as an instrument of political propaganda [Aurell 2007: 365–394; Schmitt 1984: 503–506], it can be safely assumed that it could be also used for cultural purposes, that is to promote a particular courtly ideal and to elevate aristocratic circles to a higher civilization level [Jaeger 1991: 19–48, 211]. In fact, feasts were definitely an important element of early Plantagenet court culture, providing a unique opportunity to display the king's wealth and to demonstrate the courtly etiquette which was a product of the environment centred around the monarch. The aim of this paper is to illustrate how the ideal of courtly feasting was depicted in the literature of the period and to prove that it was a part of a wider project supported by the early Plantagenet monarchs to impose a particular cultural model on courtly society.

The cultural paradigm, which included the ideal of feasting, evolved out of a synthesis of the Christian model and French influences. The American medievalist Bridget Ann Henisch, points out that the Church played an important role in the process of the gradual change of medieval societies' approach to food [Henisch 1999: 2ff]. In fact, the biblical descriptions of feasts attached spiritual significance to certain foods, which provided inspiration for the most prominent scholars of the time. For example, John of Salisbury devoted a part of his treatise *Policraticus* to reflections on food and feasting [*Policraticus* 8.2 – 8.12]. He frequently cited biblical images referring to the sacralisation of food, such as the transformation of water into wine at the Canaanite feast, the welcoming feast for the prodigal son or the central image of the Last Supper. Christ, by transubstantiating bread and wine into his body and blood, elevated these foods to the highest spiritual level. The Church, with its authority, gave food a unique spiritual value, and by introducing periods of fasting into the liturgical year, it strove to prepare the faithful for the time of joyful celebration. In this way, courtly feasts, usually organized to celebrate religious holidays, were steeped in Christian symbolism.

By giving equal importance to the virtue of asceticism and the Christian duty of hospitality, the Church introduced inevitable tension between those two mutually ex-

clusive values. In the writing of the period, there are attempts to harmoniously combine the virtue of moderation with the religious and cultural requirement of showing generosity towards one's guests. In effect, a religiously based courtly ideal of politeness was promoted, where internal mortification was balanced by external hospitality. For example, in twelfth-century England, the reputation of the ideal host was held by Thomas Becket, Archbishop of Canterbury and former chancellor of King Henry II, who, despite practising strict personal asceticism, always displayed lavish hospitality for his guests. At dinner, as a form of mortification, he himself drank "water, used for the cooking of hay," but at the same time, he did not neglect his duties as a host: "He was always, however, the first to taste the wine before giving it to those who sat at table with him" [William FitzStephen 1961: 56]. In the opinion of his contemporaries, the Archbishop was the embodiment of princely manners and courtly customs.

In the realities of the secular royal court, however, generosity towards guests was not so much an expression of Christian love towards one's neighbours, but as an opportunity to show the monarch's power and wealth to his subjects. The splendour accompanying royal feasts was thus intended to demonstrate to influential vassals that their monarch was superior in magnificence to both his allies and enemies. This was undoubtedly the aim of Richard I the Lionheart, who, during the Third Crusade, dazzled all guests with the magnificence of his court. The poet Ambrose extolled the sumptuous feasts given by the English king at Messina, at which Richard I wished to overshadow the greatness of his rival, King Philip Augustus of France [Ambroise 1897: lines 1054ff; Ailes 2003: 46]. Similarly, the negotiations with the island ruler Tancred, which lasted five days, from 3 to 8 March 1191, took place in a cordial atmosphere and were celebrated with a series of feasts during which the two rulers outdid each other in their generosity [Roger of Hoveden 1867: vol. 2: 158f]. References illustrating the importance of royal feasts appear also in other literary works of the period. In the epic *Kudrun*, Uote, the daughter of a Norwegian prince, complains to her husband, the King of Ireland, that joyful celebrations are less frequent at his court than at her father's court in Norway. When King Sigebant asks her what she misses most, she replies: "A king as mighty as you should receive guests more often; he should often ride the *buhurt* with his people, for it would bring honour both to him and to his land" [*Kudrun*: 27.2ff]. The Irish ruler follows his wife's advice and hosts a lavish feast. Holding sumptuous celebrations was considered a crucial component of wielding monarchical power, setting a good ruler apart from a ruthless tyrant. On the other hand, the monarch's frugality could be seen as an indication of his weakness. King John's successor, Henry III, had the following inscription engraved on his chessboard: "He who does not give what he has will not get what he wants" [Southern 1970: 112].

Court feasts usually followed a strict protocol, as described by two English clerics, Bartholomaeus Anglicus (c. 1203–1250) and Robert Grosseteste (c. 1175–1252). The work by the English Franciscan, *De proprietatibus rerum* (*On the Nature of Things*), provides detailed information on the rules concerning royal feasts. It lists thirteen points according to which a sumptuous feast should proceed, regulating the proper time and place of the meal, the interior decoration of the banqueting hall, the behav-

our of the host and the manners of the servants serving at the table. The “cheerfulness of the host’s countenance,”¹ as well as “the sweetness of the singing and the music”² should provide a lovely, relaxing atmosphere. It was the host’s responsibility to ensure that the feast proceeded at a leisurely pace and that guests were assigned a place at table according to their position in the feudal hierarchy. In addition to the treatise *De proprietatibus rerum*, another equally important historical source on the principles of the administration of an aristocratic court, is the work by Robert Grosseteste, the famous English bishop and theologian. Its most detailed version was written in French, at the request of Margaret, Countess of Lincoln. The two works mentioned synthesise the components of a medieval feast, which will be discussed in more detail below.

What is interesting, factual information contained in those encyclopaedic works is perfectly illustrated in the fictional works of the period, especially in romances belonging to the Arthurian cycle. For example, the figure of King Arthur is identified by the poet with “the man of the merry month of May” and with “Whitsuntide,” [Wolfram von Eschenbach 1926: 281, 18–19] as most of the feasts held at his court took place in the spring season. Such literary descriptions perfectly reflected historical realities, as the celebrations of Whit Sunday were an excellent occasion to organize festive feasts to which the king’s most important vassals were invited. After an arduous winter, which made travel difficult, weather conditions were much more favourable in spring. It was easier to both travel and deploy guests.

What is more, both medieval poets and learned clerics emphasised that meals should be eaten together, under the supervision of the feudal lord. Feasting together was supposed to transform a loose courtly society into an integrated community. Bishop Robert Grosseteste advised the Countess of Lincoln to “forbid dinners and suppers out of the hall, in secret and in private rooms, for from this arises waste, and no honour to the lord or lady” [Robert Grosseteste 1890: 141]. In fact, his treatise indicates a strong tradition of communal feasting, through which bonds between the feudal lord and his vassals were strengthened. The courtiers formed a community resembling a family, whose head was the feudal lord or, in the case of the royal court, the monarch himself. Noteworthy are the terms *familiares* or *familiaris regis*, used at the court of Henry II Plantagenet, denoting persons or a person not literally belonging to the royal family, but strongly connected with the monarch and usually belonging to his closest milieu [Warren 2000: 305; Turner 1988: 14]. Cases where men and women feasted separately, sometimes at separate tables or even in separate chambers, although recorded by both, poets and chroniclers, were rather an exception to the norm. We come across an interesting description of such a practice in Wace’s *Roman de Brut*: “For the Britons held still to the custom brought by their sires from Troy, that when the feast was spread, man ate with man alone, bringing no lady with him

¹ Bartholomaeus Anglicus, *De proprietatibus rerum*, ed. G.B. Pontanus, 1601 (facsimile ed.: Frankfurt 1964), p. 265f: “vultus hilaritatem ... Nihil enim valet coena ubi facies hospitis cernitur turbulenta.”

² See above, p. 266: “ministrorum urbanitas seu honestas ... cantorum et instrumentorum musicorum iucunditas ... Sine enim cithara vel symphonia non solent coenae nobilium celebrari.”

to the board. The ladies and damsels ate apart” [Wace 1996: 68]. Moreover, Matthew Paris remarks that women were not invited at all to the feast following the coronation ceremonies of Richard I Plantagenet [Matthew Paris 1872, vol. 2: 349ff]. However, in general, court poets praised an ideal situation where the courtiers ate together, with the ladies feasting together with the knights: “With each prince sat a beautiful lady, lovely, pure and noble, who ate with him; this elevated their spirits” [*Mai und Beaflo* 8.27-30; quoted in Bumke 2000: 187].

Literature of the period draws attention to the special role of the room in which court ceremonies were held. Bartholomaeus Anglicus points out that the English nobility “are accustomed to celebrating their feasts in spacious, lovely and secure rooms” [Bartholomaeus Anglicus 1964: 265].³ When Perceval approaches the fictional castle of Beaulieu, a maiden spots him from the window of the great castle. She takes his hand and leads him into a beautiful, long and wide hall, decorated with an elaborately carved ceiling. Then they sit down on a bed covered with brocade fabric [Chrétien de Troyes 1968: 509]. Later in the piece, Perceval is invited to the Fisher King’s castle. The squires lead him into a huge square hall where the ruler rests on a big wooden bed supported with four high pillars made of bronze. A fire made of dry logs casts a bright glow; the hall is so big that at least four hundred people could be warmed there and they would not lack space [Chrétien de Troyes 1968: 526f]. To a certain extent, such descriptions reflect the reality of royal and princely residences, and they give some insight into the layout of the rooms and the function of the furnishings within them. In fact, medieval feasts were held in the largest hall of the castle. There was a reception area with the podium, from which the ruler presided over the banquets, and which was towering over the guests seated at large tables arranged along the hall.⁴ The dining room was supposed to be large and spacious to accommodate all the guests comfortably. This feature was emphasised by Jean de Joinville in his description of the feast organized to celebrate the knighting of the brother of King Louis IX of France in 1241. The sumptuous feast took place in the hall of the castle of Saumur, which was built by “the great King Henry of England for his magnificent feasts. [...] I don’t think there is a hall anywhere even close to it in size,”⁵ concludes the chronicler.

The dining room served a variety of functions during the day. It was only in the evening that this chamber was transformed into a magnificent, beautifully decorated feasting hall. According to Bartholomaeus Anglicus, it was illuminated by the glow of candles placed in richly decorated candelabra [Bartholomaeus Anglicus 1964: 266]. To get a glimpse into its interior design and decorations, one can turn once more to poetic descriptions found in Arthurian romances. In Morgan Le Fay’s castle, King

³ Bartholomaeus Anglicus, p. 265: “In locis enim spatiosis, amoenis et securis, solent nobiles facere festa sua.”

⁴ Such a podium was built, for example, in the royal residence in Clarendon [see Barber 2003: 61].

⁵ Jean de Joinville, *Histoire de Saint Louis*, ed. N. de Wailly, Paris 1868, sp 35: “ès haies de Saumur; et disoit l’on que li grans roys Henris d’Angleterre les avoit faites pour ses grans festes tenir. Et les haies sont faites à la guise des cloistres de ces moines blancs; mais je croi que de trop loing il n’en soit nuls si grans.”

Arthur goes through a beautiful hall with walls adorned with shields of arms and silk draperies, to reach a chamber with costly gold and silver ornaments: “thousands of torches and wax candles glowed inside and there was not a wall there that was not covered in silk [...]. The maidens led [the king] to a hall upholstered in silk and linen and decorated with mint and gladiolus; there they asked him to rest on a very beautiful and rich chair in front of the table that was set” [Boulenger 1987: 386f]. This description, which, according to some Western scholars, has something of a dream-like vision, enables us to imagine an ideal royal feast. In another poetic description, this time in King Arthur’s castle, magnificent gold-woven tapestries were hung in the dining room. The floor was covered with costly silk carpets and sprinkled with rose petals. Just before the feast, tables and chairs were placed in the dining room and the seats were covered with richly decorated bedspreads, on which colourful brocade cushions were placed for greater comfort of the guests.⁶ The poetic vision of King Arthur’s court, where the castle floor is covered with fragrant rose petals [Chrétien de Troyes 1968: 489], reflected the actual practice of sprinkling the court chambers with scented straw or freshly picked leaves. A 12th-century biographer of St Thomas Becket praised the archbishop for the exquisite decoration of the dining chamber in his court: “[Thomas Becket] ordered that fresh straw or hay should be scattered daily in his feasting hall in winter, and green rushes or leaves in summer, so that the crowds of knights, for whom there was no more room on the benches, might rest on a clean and tidy floor without soiling their costly cloaks and splendid shirts” [William Fitz-Stephen 1961: 42].

Many writers drew attention to the special role of the table, covered with a white linen tablecloth and decorated with the costly tableware: with precious goblets, platters and salt cellars made of gold and silver. When Wace extolls “the wealth and the splendor of Arthur’s feast,” he remarks that: “The dishes and vessels from which they are were very precious, and passing fair” [Wace 1996: 68]. After the Norman Conquest, the mazer, a type of chalice made of maple wood and often having a silver base and trims, was brought to the royal court in England. A beautiful chalice of this type, dating from a slightly later period, has survived to the present day, its main decoration being a silver-plated medallion depicting a scene of the slaying of a dragon by the English romance hero Guy of Warwick [Hope 1887: 139–142]. In the early Plantagenet era, boat-shaped goblets, already fashionable at the French courts, were adopted at the English court [Bumke 2000: 191]. The so-called aquamanilia, elaborately decorated jugs used to wash hands at the beginning and at the end of the feast, were filled with water with aromatic herbs and petals of fragrant flowers. In the 12th century, they usually took on sophisticated forms: of a lion, a griffin or a rider on horseback, in which the English medievalist Erica Dodd sees inspiration from Eastern culture [Dodd 1969: 220–232]. At royal banquets, the precious goblets, salt shakers and decorative vessels were a clear indication of the monarch’s power and wealth. For this reason, not all of the costly tableware was

⁶ Daniel of Beccles points out in *Urbanus Magnus* that one should not rest one’s elbows on cushions during a feast.

placed on the table and intended for use. The most valuable vessels were displayed in a special sideboard, which was placed in the dining room only for the duration of the feast [Hammond 2005: 105]. This custom is metaphorically portrayed in the fictional works of the period. In one of the famous romances, the knight sees the Grail's retinue approaching: lads and maidens, carrying magnificent objects, including a silver lance, golden candelabra and precious platters. Clad in glittering armours and golden ornaments, they emerge from one chamber to disappear into another after a ceremonial procession through the hall [Boulenger 1987: 386f]. In such apparently fictional accounts, the reader may find details that one will not encounter in historical chronicles written by courtier clerics.

In addition to jugs, goblets and platters of high artistic value, the royal table was also furnished with plates and bowls made of hard-baked bread. At court banquets, bread played a special role and had a wide range of uses: it could serve as a plate, spoon, salt shaker and even as a towel or napkin. In addition, the quantity, quality and freshness of the bread indicated the guest's position in the feudal hierarchy [Hammond 2005:107]. Trenchers of bread were carved from hard, four-day-old bread, and attention was paid to the shape of the plate thus made. Square, thick slices were carefully cut from round loaves, as oval or circular shapes were considered too common and not elegant enough [Hammond 2005: 108; Henisch 1999: 159]. Bread in the form of cut-up sticks was particularly useful for picking up leftover gravy or soup from the plate, as Daniel of Beccles observes. The poet remarks that pieces of bread intended for this purpose should be sliced off with a knife or broken off [Daniel of Beccles: lines 930f], suggesting that the practice of tearing off fragments of bread with the teeth was not uncommon. Bread sticks were also used to consume wine. As the guests often had to share a cup, instead of drinking the wine directly from the goblet, they soaked bread in it, which they then ate. A reference to this practice is found in the 13th century romance *Aucassin et Nicolette*, in which the main character says in a fit of love that his chosen one is sweeter "than bread dipped in wine" [*Aucassin et Nicolette*... 1925: 14f]. Finally, bread also acted as a napkin, used to wipe knives and clean hands during the meal [Daniel of Beccles lines: 2616f].

A knife, spoon and napkin were usually placed only at the monarch's table setting. Other guests were expected to bring their own knives and spoons. The knife, although it had a much narrower use than bread, was an essential prop at any feast, as it served also as a spoon and fork. A banqueting guest familiar with the customs of the court was expected to use the knife to cut dishes into small portions and to place the portions thus divided on the companion's plate. The servants acting as cutters or slicers, needed to have exceptional skills, as the individual dishes required different cutting techniques [Daniel of Beccles lines 2670–2675]. Different rules applied to the cutting of portions of rabbit or piglet, others for meat from seals or porpoises, and the rules also varied depending on how the meat was prepared. It was the slicer's job to carefully separate the meat from the bone, cut away the fat and make thin, perfectly shaped slices for the monarch and the most important guests. Thus, the slicer's duties required considerable skill, precision and talent. The ability to skillfully and gracefully divide

food aroused widespread admiration, whereas the clumsiness of the cutter was not accepted by the court banqueters and could only be justified by the torments of love. The protagonist of a thirteenth-century romance, a young Frenchman employed as a teacher to a beautiful English heiress, falls in love with her. As a result, he becomes utterly helpless when given the task of cutting dishes during a family dinner: the knife slips from his hands and seriously injures his fingers. Embarrassed and disgraced, he leaves the banqueting hall and runs away to his bedroom. The young lady, however, forgives him his clumsiness and brings a perfectly cooked chicken stewed in grape sauce to his chamber [*Jehan et Blonde* 1885: vol. 2: 436–439, 475–478].

In addition to knives and breadsticks, feast-goers also had spoons at their disposal. In twelfth- and thirteenth-century England, the spoon was an essential prop for any feast, as most dishes were served in liquid or semi-liquid form, such as stews, soups, thick roasting sauces or lighter sauces and toppings. In theory, soup could be drunk directly from the bowl, but the manuals of court etiquette strongly discouraged that practice [Daniel of Beccles line 1045]. For this reason, spoons were a very attractive object and, when they were provided by the host, guests often could not resist the temptation to appropriate one for themselves. In the 12th-century romance *Roman de Rou*, one of the knights slips a spoon into his sleeve [Bertrand 1966: 284]. Daniel of Beccles warns the English courtiers: “Do not take the spoon you were provided at dinner home with you!” [Daniel of Beccles line 1003]. To maintain basic hygiene during the ceremonial meal, delicate napkins made of linen cloth were sewn to protect the court tablecloths from excessive soiling. Guests familiar with the rules of courtly etiquette would wipe their food-soiled hands in the napkins, although there were also cases of tablecloths being used for this purpose.

The grand feasts which took place at the English court, provided an opportunity to demonstrate the power and wealth of the rulers of the Plantagenet dynasty, ostensibly demonstrating their superior place in the complex web of feudal dependencies. It should be emphasised that the idea of hierarchy, regulating the structure of feudal society, was one of the key issues considered when organising court feasts. The place assigned to a feaster at the royal table indicated his social position, wealth and influence at the royal court. Therefore, the presence of many distinguished guests of high standing created a complicated situation, as assigning them the wrong seats could lead to serious conflicts. In order to avoid the misunderstandings associated with the guests' claims to priority, court poets invented the concept of the Round Table, at which King Arthur's best knights were to sit:

Because of these noble lords about his hall, of whom each knight pained himself to be the hardiest champion, and none would count him the least praiseworthy, Arthur made the Round Table, so reputed of the Britons. This Round Table was ordained of Arthur that when his fair fellowship sat to meat their chairs should be high alike, their service equal, and none before or after his comrade. Thus no man could boast that he was exalted above his fellow, for all alike were gathered round the board, and none was alien at he breaking of Arthur's bread [Wace 1996: 55].

Throughout the 12th and early 13th centuries, however, the concept of the round table was merely the invention of poets. Tables used at courtly feasts in England were usually long and rectangular, with the monarch seated either at the head of the table or in the middle. Seats in the immediate vicinity of the king, to his left and right, were reserved for the most important guests. The further away from the monarch, the lower the feaster's place in the feudal ladder. Valuable advice on the proper seating arrangements at the count's table was given by Robert Grosseteste:

[The seventeenth] rule teaches you how to seat the people at a meal in your house. Let all noble members of the household and the guests sit together on both sides of the tables as much as possible, and not four here and three there. You shall always sit in the middle of the high table, so that your presence, as lord or lady, is visible to all... [Robert Grosseteste 1890: 402].

This passage proves that feasts at the courts of aristocrats were modelled on royal banquets. The culture of the monarchical court radiated into the courts of English nobles also in this aspect.

For most banqueters, the main attraction of each feast was the food served, as people have a natural tendency to derive pleasure from eating. However, similarly to the decoration of the banqueting hall, the setting of the table or the seating arrangements, the dishes served at royal feasts had above all an important symbolic function. In the popular consciousness there was a clear distinction between foods reserved for the aristocracy and ordinary foods for peasants. Food – that is its form, preparation and selected ingredients – was thus another component of English court culture, which was based on a juxtaposition of the opposing notions: of noble refinement and plebeian boorishness. In effect, courtly circles consistently distanced themselves from what was peasant, including foodstuffs associated with the countryside. The perpetuation of existing divisions was facilitated by royal forestry regulations enforced by the Crown officials.⁷ As a result, many products, including almost all types of game and fish, were reserved exclusively for the monarch and the aristocracy. Only the king had the right to hunt wild boar, roe, or deer. Names of fish and wild fowl, served at royal feasts and considered exceptionally refined, such as salmon, crane, heron, capon, peacock and swan, appear in literary works of the period under study.

The two basic requirements for a dish to appear on a royal table were its costliness and sophistication. Therefore, the dishes served at court feasts were made from expensive, rare ingredients in order to send a clear message to the royal vassals about the ruler's wealth and power. Luxury products were brought to England from the Far East, so that not only their high cost and uniqueness, but also the charm of remote lands appealed to the imagination of the courtiers. Many believed they grew in the Garden of Eden, and then drifted down the Nile: "And it is said that these things came from the earthly paradise, just as the wind blows down the dry wood in the forests of our own land; and the dry wood of the trees in paradise that thus falls into the river

⁷ Roger of Hoveden, *Gesta regis Henrici Secundi...*, vol. 1, p. 323; Roger of Hoveden, *Chronica...*, vol. 4, p. 63.

is sold to us by the merchants” [Lopez, Raymond 1955: 108–114; qtd in: Labarge 1980: 88]. Similar tales were so widespread in thirteenth-century England that Bartholomeus Anglicus felt obliged to expose their fictitiousness: “These men do feign, to make things dear and of great price” [Bartholomaeus Anglicus 1924: 103]. Spices imported from the East, especially pepper, ginger, saffron and cinnamon, were a symbol of luxury and grandeur of the royal court. They were used for their refined taste and aroma, but also to decorate dishes and change or enhance their colour. Pepper was particularly prized and widely used. Bishop Grosseteste expressed the opinion that “pure pepper was better than ginger in a sauce” [Thomas of Eccleston 1961: 181f.]. Another noble spice was saffron, a favourite of medieval cooks, with which they achieved a deep golden colour in their dishes. Henry II Plantagenet’s courtier, Gerald of Wales relates the fantastic tale of a boy who is taken to a fairy palace and is surprised to find that the entire court “neither ate flesh nor fish, but lived on a milk diet, made up into messes with saffron” [Gerald of Wales 1868: 75–77; transl. 1908: 68f].

The high cost of the food served at royal banquets was related not only to its quality, but also quantity. The abundance of food and the huge number of courses served, as Peter of Blois mentions [Coulton 1976: 246], were a sign of the monarch’s magnificence and largesse. Excess and generosity ennobled the ruler in the eyes of his subjects, which is reflected in the poetic descriptions of King Arthur’s court. The poet extolling its pomp and display, set up an ideal which the rulers of the time could only strain to achieve. At King Arthur’s New Year’s feast, as many as twelve courses were served, with each portion intended for only two guests. The sight of so many dishes left the guests in a state of pleasant bewilderment [*Sir Gawain and the Green Knight* 1925: 122–129]. The table was so richly decorated that it was difficult to find an empty seat. One can get some idea of the splendour of the real court festivities from the produce purchased for the feasts given by John the Lackland in 1211. Treasury records include an impressive list of products, for example: 90 pounds of pepper, 28 pounds of cumin, three pounds of cinnamon, a pound of cloves, half a pound of nutmeg, two pounds of ginger, wine from Auxerre, white wine, French wine, Gascony wine, Andegavian wine, 1450 pounds of almonds, 1500 dates, five baskets of figs, and in addition: 153 pounds of cotton, 60 silk tablecloths from Spain, and 1250 yards (0.9 m) of scarlet cloth [Bartlett 2000: 236].

A thorough reconstruction of the list of dishes served at court feasts and the method of their preparation poses serious difficulties, which is due to several factors. Firstly, the surviving English cookbooks come from a much later period, i.e. from the 14th and 15th centuries [Henisch 1999: 99–146]. Secondly, both, literary works and historical accounts of the time, provide very general information about the food of the upper classes. Thirdly, in an environment where the virtue of moderation was considered a great value, it was bad manners to attach importance to food. The authors of textbooks on court etiquette, Petrus Alfonsi, John of Salisbury and Daniel of Beccles, emphasized the important role of self-restraint in courtier behavior [Alfonsi 1911: 11; John of Salisbury, *Policraticus*, 8.12, ed. Webb, 2: 233f; Daniel of Beccles line 923]. Lack of moderation and greed were interpreted as typical plebeian behavior. As a re-

sult, the attitude of voluntary renunciation and the publicly demonstrated indifference to food, was a certain cultural pattern, praised by the poets. Thus, the brave knight Erec, before the tournament, “did not allow himself to be gluttonous, three bites of chicken were enough for him” [Johann von Würzburg 1906: lines 15176–15179, qtd in: Bumke 2000: 181]. Similarly, in one of the versions of the poem about Tristan and Isolde, the lovers lived only for love, despising earthly food [Bédier 1968: 353].

As mentioned above, cookbooks containing detailed recipes and sample lists of dishes served at court feasts date from the 14th and 15th centuries. There are, however, important indications that many of the provisions date from a much earlier period. For example, references in twelfth-century manuscripts point to dishes more fully described in much later texts [Hammond 2005: 126]. An example is a dish from Anglo-Norman times called *Mawmenny*. In the original version, it was made of minced beef, pork or mutton, boiled in wine, and served in a sauce made of wine, almonds and capon meat. The sauce was seasoned with cloves and sugar and coloured with indigo or deep red. Approximately a century later, much more sugar was added, beef was replaced with capon and almonds with dates. The color was changed into red orange [Hammond 2005: 127]. The evolution of this dish, which thanks to the Normans, found its way to the tables of English monarchs, may serve as an illustration of the whole process, as a result of which dishes became sweeter, more spicy, and more complicated to prepare. Bridget Henisch sums up the culinary preferences of the English aristocracy in just three words: “color, complication, and cost” [Henisch 1999: 99].

The custom of giving food exotic colors resulted from the strange ambition of medieval cooks to depart as far as possible from the natural appearance of dishes, associated with coarse simplicity and plebeianness. Hammond points out that “The great ambition of the medieval cook was to disguise nature and to turn a fairly bland original into something exotic and piquant” [Hammond 2005: 127f]. This resulted in a huge variety of ingredients and spices used, as well as dyeing dishes in colors associated with royal splendor: gold, purple, or indigo. One example of how medieval cooks wanted to improve nature is found in the account of the English court writer Ralph of Diceto. He describes how the Poitou people prepared the beef: “When the pepper and garlic have been mixed together in a mortar, the fresh meat needs a condiment either in the juice of wild apples, or that of young vine shoots, or grapes” [Gransden 1972: 48]. Dishes served at royal feasts were supposed to enchant all the senses: dazzle with their unique appearance, lure with exotic scent and tempt with original taste.

In view of such a variety and sophisticated form of dishes, it is not surprising that chefs who were masters in their field were highly valued. Dating from the end of the 12th century, the poem *Brut* by the English poet Layamon celebrates the heroic deeds of King Arthur and his knights. The magnificence of the court, however, is not only due to the bravery of the knights, but also to the excellent skills of the royal cooks: King Arthur “had never any cook, that was not champion most good,” writes the poet [Layamon 1999: 72; 1963: 65]. Moreover, the characters of sorcery cooks appear in the romance *Huon de Bordeaux*. As soon as the fairies realize they are being

watched, they rush to wipe their cake-stained hands [*Huon of Burdeux* 1883: 408f]. A skilled chef had to be an expert in the culinary arts, able to create exquisite dishes from a huge amount of sophisticated ingredients. Monarchs valued good cooks and rewarded them generously. In 1204 Queen Eleanor of Aquitaine of England granted lands for life to her faithful servant named Adam the Cook.

When the feast was coming to an end, the last point of the court protocol provided for the distribution of generous gifts to the most important guests. The more valuable the gifts, the greater the prestige of the monarch. The generosity of Richard I during the feasts held in Messina is extolled by the poet Ambrose:

Richard - who is not mean or miserly - gave them [the knights] such great gifts of silver chalices and gilded cups, brought to the knights according to their station, that all men praised him for his fine gifts, those of high, middle and low degree (...). I was present at the feasting ... I have not, it seems to me, seen so many rich gifts given at once time as King Richard gave then, handling over to the King of France and to his people vessels of gold and silver. [Ambroise, lines 1054ff.; Ailes 2003: 46].

The gifts given by Richard the Lionheart during the Third Crusade were exceptionally generous, as they served to strengthen alliances and to achieve political and military goals. The gifts given by the Plantagenets during feasts in England were not that spectacular. Usually, guests were given silver, gold or gilded goblets, jewels, expensive fabrics or costumes. What is more, as we are informed by the poets, sometimes even the very invitation to the feast involved an implication of expensive gifts. In one of the lays by Marie de France, King Arthur, on the occasion of Pentecost “gave many rich gifts to his counts and barons, and to the Knights of the Round Table. Never were such worship and bounty shown before at any feast.” When Lanval does not receive any gifts, he realizes that he has fallen out of favour and that he must leave Camelot immediately [Marie de France 2003: 61f]. Giving gifts had a deep symbolic function, as it was an expression of the monarch’s magnanimity, nobility and largesse. The ability to share with others was a virtue propagated by court clerics and highly valued by poets.

In conclusion, the great feasts held at the Plantagenet court were closely related to the nature of royal power. At a time when permanent residences had not yet fully developed, lavish celebrations held at Church holidays were an excellent opportunity to gather the most important vassals at the monarch’s court and to strengthen mutual ties. The splendor of the feasts, extolled by both, the poets and court chroniclers, had also an important cultural function. The decor of the dining room, the sophistication of the dishes as well as the wealth of the gifts, established a cultural model gradually taken over by the English nobility. In effect, the ideal of lavish feasting, propagated by twelfth and thirteenth century court writers, was an important element of court culture, serving as a convenient tool to popularize refined norms of behaviour. In effect, the early Plantagenet period was distinguished by the splendor of material culture and a new awareness of elaborate norms of behaviour. What is more, through the type of food eaten and the observance of court ceremonial at the table, the court circles ex-

pressed their separateness from other strata of society, lower in the feudal hierarchy and unfamiliar with court etiquette. The role of poets in this process should not be underestimated, as the descriptions of sumptuous feasts recorded in Arthurian literature strongly appealed to popular imagination and filled in the gaps in the historical accounts of the period.

Bibliography

- Petrus Alfonsi, 1911, *Disciplina clericalis*, ed. A Hilka, W. Söderhjelm, Heidelberg.
- Ailes M., 2003, *The History of the Holy War. Ambroise's Estoire de la Guerre Sainte*, Woodbridge.
- Ambroise, 1897, *L'Estoire de la guerre sainte*, ed. G. Paris, Paris.
- Aucassin et Nicolette: chantefable du XIIIe siècle*, 1925, ed. M. Roques, Les Classiques Français du Moyen Age, Paris.
- Aurell M., 2007, *Henry II and the Arthurian Legend*, [in:] *Henry II. New Interpretations*. ed. C. Harper-Bill, N. Vincent, Woodbridge–Suffolk.
- Barber R., 2003, *Henry Plantagenet*, Woodbridge–Suffolk.
- Bartholomaeus Anglicus, 1964, *De proprietatibus rerum*, ed. G.B. Pontanus, Frankfurt.
- Bartholomaeus Anglicus, 1924, *Medieval Lore*, ed. R. Steele, London.
- Bartlett R., 2000, *England under the Norman and Angevin Kings 1075–1225*, Oxford.
- Bédier J., 1968, *Dzieje Tristana i Izoldy*, transl. T. Żeleński, [in:] *Arcydziała francuskiego średniowiecza*, ed. Z. Czerny, Warszawa.
- Bertrand S., 1966, *La Tapisserie de Bayeux*, Paris.
- Boulenger J., 1987, *Śmierć króla Artura*, [in:] *Opowieści Okrągłego Stołu*, transl. K. Dołatowska, T. Komendant, Warszawa.
- Bumke J., 2000, *Courtly Culture. Literature and Society in the High Middle Ages*, transl. T. Dunlap, Woodstock–New York–London.
- Chrétien de Troyes, 1968, *Perceval z Walii, czyli Opowieść o Graalu*, transl. A. Tatarkiewicz, [in:] *Arcydziała francuskiego średniowiecza*, ed. Z. Czerny, Warszawa.
- Coulton G.G., 1976, *Panorama średniowiecznej Anglii*, transl. T. Szafar, Warszawa.
- Daniel of Beccles, 1939, *Urbanus Magnus Danielis Becclesiensis*, ed. J.G. Smyly, Dublin.
- Dodd E.C., 1969, *On the Origins of Medieval Dinanderie: The Equestrian Statue in Islam*, “The Art Bulletin”, Vol. 51, No. 3, pp. 220–232.
- Gaimar G., 1960, *L'Estoire des Engleis*, ed. A. Bell, Oxford.
- Gerald of Wales (Giraldus Cambrensis), 1868, *Itinerarium Cambriae*, [in:] *Giraldi Cambrensis Opera*, Vol. 6, ed. J.F. Dimock, London.
- Gerald of Wales 1908, *Itinerary through Wales*, ed. W.L. Williams, London.
- Gransden A., 1972, *Realistic Observation in Twelfth-Century England*, “Speculum”, Vol. 47, No. 1, pp. 29–51.
- Hammond P.W., 2005, *Food and Feast in Medieval England*, Gloucestershire.
- Henisch B.A., 1999, *Fast and Feast. Food in Medieval Society*, Pennsylvania.
- Hope W.H.J., 1887, *On the English Medieval Drinking Bowls Called Mazers*, “Archaeologia”, Vol. 50, No. 1, pp. 129–193.
- Huon of Burdeux* 1883, *The Book of Duke Huon of Burdeux*, 1883, transl. J. Bouchier, ed. S.L. Lee, London.

- Jaeger C.S., 1991, *The Origins of Courtliness – Civilizing Trends and the Formation of Courty Ideals – 939–1210*, Philadelphia.
- Jehan et Blonde, 1885, [in:] *Oeuvres Poétiques de Philippe de Remi, Sire de Beaumanoir*, ed. H. Suchier, Paris.
- John of Salisbury (Ioannis Saresberiensis), 1929, *Policraticus*, ed. C.Ch.J. Webb, Oxford.
- Kudrun*, 1965, ed. K. Bartsch, K. Stackmann, Wiesbaden.
- Labarge M.W., 1980, *A Baronial Household of the Thirteenth Century*, Brighton.
- Layamon, 1963, *Selections from Layamon's Brut*, ed. G.L. Brook, Oxford.
- Layamon, 1999, *The "Arthurian" Portion of the Brut*, transl. Sir Frederic Madden, Cambridge, Ontario 1999.
- Lopez R.S., Raymond R.I., 1955, *Medieval Trade in the Mediterranean World. Records of Civilization*, Vol. 52, New York.
- Mai und Beaflo*, 1848, ed. W. Tlmer, Leipzig.
- Matthew Paris, 1872, *Chronica maiora*, Vol. 2, ed. H.R. Luard, London.
- Marie de France, 2003, *Medieval Lays and Legends of Marie de France*, transl. E. Mason, New York.
- Robert Grosseteste, 1890, *Rule for the Countess of Lincoln*, [in:] *Walter of Henley's Husbandry*, ed. E. Lamond, London.
- Roger of Hoveden, 1867, *Gesta regis Henrici Secundi Benedicti abbatis. Gesta Regis Ricardi, The Chronicle of the Reigns of Henry II and Richard I*, ed. W. Stubbs, RS, London, Vol. 1–2.
- Schmitt J.J., 1984, *Temps, Folklore et Politique au XIIe siècle: A propos de deux récits de Walter Map. De Nugis Curialium I 9 et IV 13*, [in:] *Le temps Chrétien de la fin de l'antiquité au moyen âge IIIe–XIIe siècles*, Paris.
- Sir Gawain and the Green Knight*, 1925, ed. J.R.R. Tolkien, E.V. Gordon, Oxford.
- Southern R.W., 1970, *Pelican History of the Church*, Vol. 2: *Western Society and the Church in the Middle Ages*, Harmondsworth.
- Thomas of Eccleston, 1961, *The Coming of the Friars Minor to England*, transl. P. Hermann, ed. M.-T. Laureilhe, Chicago.
- Turner R., 1988, *Men Raised from the Dust: Administrative Service and Upward Mobility in Angevin England*, Philadelphia.
- Wace, 1996, *Wace's Roman de Brut*, [in:] *Wace and Layamon. Arthurian Chronicles*, transl. E. Mason, Toronto, Buffalo, London.
- Warren W.L., 2000, *Henry II*, New Haven–London.
- William FitzStephen, 1961, *The Life and Death of Thomas Becket*, transl. G. Greenaway, London.
- Wolfram von Eschenbach, 1926, *Parzival*, ed. K. Lachmann, [in:] *Wolfram von Eschenbach*, Berlin.

*Original research paper*Received: 5.04.2023
Accepted: 24.04.2023**ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ИНОКУЛЬТУРНЫХ
ПРОСТРАНСТВ В РОМАНЕ ЭЛЬВИРЫ БАРЯКИНОЙ
*БЕЛЫЙ ШАНХАЙ***

Людмила Шевченко / Liudmyla Shevchenko

ORCID: 0000-0003-3939-2438

*Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska
ludaliter@mail.ru***Abstract****Particularities of Depicting Foreign Culture Spaces
in Elvira Baryakina's Novel *White Shanghai***

The novel *White Shanghai* tells the story of the life of Russian immigrants in China in the 1920s and 1930s. The aim of the article is 1) to examine how the Celestial Empire and one of its metropolitan areas are represented in this text, and 2) to analyse the peculiarities of the representation of multicultural spaces of Shanghai in the novel. As already mentioned in the critical reviews, E. Baryakina wrote a text based on memories, documents, archival data and the works of sinologists, which has the characteristics of historical, adventurer, action, detective and love genres. Our analysis shows that this text can also be classified as women's prose. The article reveals the reasons for the use of a woman's view of the world in the text and how exactly it is reflected in the description of the urban spaces, which are a foreign culture for the representatives of the Russian immigration and for the readers, and how E. Baryakina describes Shanghai and the Haipai culture in this novel. The results of this analysis could be used for further study of the ways of depicting the Celestial Empire and Shanghai in the works of contemporary prose writers, and for further analysis of the style of E. Baryakina's work.

Key words: eastern branch of Russian emigration, spaces of a city, Shanghai, women's prose

Инонациональные образы и мотивы интересуют ученых с конца XVIII века и до наших дней (И. Гердер, Г. Брандес, М. Кох, Э. Тайлор, Дж. Фрэйзер, А. Афанасьев, А. Веселовский, В. Жирмунский, Ю. Лотман, Н. Конрад и др.). Особый акцент на анализе изображения в произведениях «чужих» образов и «чужеземных пространств» появляется в середине XX века в связи с усилением международных контактов и трансформацией ставших стереотипными представлений о странах иных. В это же время возникает имагология – дисциплина, которая

изучает законы «[...] создания, функционирования и интерпретации образов „других“, „чужих“, инородных для воспринимающего объектов» [Имагология 2022], а также анализирует, как эти образы разных «других», «[...] конструируемые в художественной литературе, СМИ, публицистике, искусстве, то есть в различных типах дискурса, входят в общественное сознание, превращаются в имиджи-стереотипы и формируют представление нации о себе и о других народах» [Трыков 2022]. Имагология определяет дальнейшие поиски в культурологии и литературоведении многих ученых (Ж.-М. Карре, Д.-А. Пажо, Й. Леерсен, Х. Дизеринк, Г. Гачев, В. Трыков, С. Королева, А. Ощепков, В. Орехов, Е. Сенина и др.). В наши дни в исследованиях интерпретации литературой образов и пространств, находящихся в «землях иных», наблюдаем различные варианты трактовок «другого», в которых нередко переплетаются и дополняют друг друга методики, применяемые в филологии, имагологии, исторической антропологии, психологии, философии и других дисциплинах. И это нам представляется продуктивным.

В последние годы в свет вышло немало произведений о жизни всех волн эмиграции из России не только в Европе и США, но и на Востоке, в Китае. Интерес к этой стране появляется в русской литературе уже в начале XVIII века под влиянием моды в Европе на все китайское [см.: Сенина 2018; Трыков 2019]. Как отмечает Цао Сюэмэй,

в силу того, что образный стереотип Китая и китайцев первоначально сложился в европейских культурах и был воспринят русскими писателями под их влиянием, литературно-художественное освоение китайской тематики не выходило за рамки европейских этико-эстетических оценок. Образ Китая и китайцев складывался на основе европейских стереотипов и имел репрезентативный характер [Цао Сюэмэй 2018].

Причем если вначале Китай трактовался как образец просвещенного абсолютизма, «страна идеально-декоративной жизни» [Алексеев 1987: 111], то во второй половине столетия он уже осмыслялся как символ застойного самодержавия. В XIX в. Китай упоминается в произведениях А. Пушкина, В. Одоевского, А. Грибоедова, Н. Полевого, О. Сенковского, Н. Гоголя, И. Тургенева, Л. Толстого, Н. Некрасова И. Гончарова и других авторов [Алексеев 2015]. Как отмечают исследователи, «в русском сознании образ Китая долго воспроизводил условные европейские стереотипы» [Ван Ци 2017], а само его упоминание и изображение зачастую играло «символическую роль в противостоянии между сторонниками и противниками прозападной ориентации» [Лукин 2007: 59].

В XX веке о Китае писали, или упоминали о нем В. Брюсов, Н. Гумилев, К. Бальмонт, С. Третьяков, А. Паркау (Нилус), А. Несмелов (Митропольский), В. Перелешин (Салатко-Петрище), Л. Андерсен, А. Вергинский, Л. Арнольд, А. Белый, И. Бабель, Вс. Иванов, Б. Пильняк, В. Маяковский, М. Светлов, А. Фадеев, М. Булгаков, М. Пришвин, Н. Асеев, В. Беляев, В. Катаев, К. Паустовский, Н. Ильина, О. Ильина-Лаиль и другие [См.: Цуй 2018: 45–51;

Голыгина 1987: 208–216; Пчелинцева 2005; Раскина 2008 и др.]. Особенно значимым стал Китай для уехавших из России в периоды исторических катаклизмов. Как отмечает Н. Старосельская, в этой экзотической стране, в отличие от ареалов рассеяния на просторах Европы и США как бы даже не предполагающей ассимиляции и укоренения навсегда, «[...] продолжалась жизнь старой России, здесь десятилетиями поддерживалась иллюзия того, что потерянный рай вовсе не потерян – он утрачен в одном уголке планеты, чтобы сохраниться в другом: в колониальном мире Китая» [Старосельская 2006]. Отсюда особенный интерес представляет изображение Поднебесной в литературе уже наших дней – в творчестве Г. Климовской, Е. Анташкевича, Б. Акунина, В. Пелевина, В. Сорокина, Вяч. Антонова, А. Орлова, Г. Литвинцева, В. Двыдова, В. Чекунова, М. Литова, Д. Зайцева, Е. Савиной, А. Коростылевой, Е. Арсеньевой, Э. Барякиной и ряда других [см.: Красноярова, Попкова 2019; Проскурина 2015: 80–88].

Целью данной статьи является:

- 1) рассмотреть, как представлен один из китайских мегаполисов в романе Э. Барякиной *Белый Шанхай*;
- 2) проанализировать специфику изображения инокультурных пространств в произведении, сочетающем в себе черты авантюрного исторического романа и женской прозы.

Результаты анализа могут служить для:

- 1) дальнейшего изучения особенностей изображения Китая в творчестве современных прозаиков;
- 2) последующих наблюдений над идиостилем, манерой письма Э. Барякиной.

Первая публикация романа проживающей в США русскоязычной писательницы Э. Барякиной *Белый Шанхай*, впоследствии включенного в состав трилогии *Грозная эпоха*, состоялась в 2010 г. Когда Э. Барякина, по ее же признанию, принялась за его продолжение, «[...] то поняла, что в “Белом Шанхае” все должно быть по-другому. Так родилась вторая редакция, в которой от первоначального варианта остался только общий замысел» [*Эльвира Валерьевна Барякина* 2022]. В 2011 г. был издан роман-«приквел» *Аргентинец*, сюжетно предшествующий роману *Белый Шанхай* и повествующий об эмигрировавшем в 18-летнем возрасте в Аргентину Климе Рогове. (Спустя десять лет герой приезжает в Нижний Новгород, чтобы принять наследство, но его там застают революция и гражданская война). Являющийся заключительной частью трилогии роман *Князь советский* увидел свет в 2016 году. (Рогов в 1927 г. возвращается для спасения жены на родину и видит там признаки Большого террора).

Толчком к написанию романа *Белый Шанхай* Э. Барякиной послужили беседы с Евгенией Фауст – дальней родственницей ее мужа-американца, имевшего русскую прабабушку. У жившей когда-то в Шанхае Е. Фауст муж также был из России. Заинтересовавшись темой эмиграции, Э. Барякина приезжала в Китай и записывала воспоминания потомков эмигрантов о жизни их родителей. Огромный массив сведений о том времени был ею собран в архивах китайской

эмиграции в Шанхае и Сан-Франциско, в библиотеках Нижнего Новгорода, Москвы, Будапешта, Лос-Анджелеса и Сиднея [Кокина-Славина 2008]. Они стали вводятся в текст создаваемого произведения в виде вставок и сносок, а также даваемых разными персонажами комментариев, чтобы помочь читателю разобраться в перепетях ему неизвестной китайской истории, в нюансах национального поведения и китайской культуры. А зная, что «[...] многие редакции ищут авторов, умеющих писать исторические и историко-приключенческие романы», и отдавая себе отчет в том, что «[...] это самые сложные жанры – чтобы создать что-то толковое, автор должен обладать не только мастерством рассказчика, но и потратить огромное количество времени на изучение материалов» [Кокина-Славина 2008]. Э. Барякина этим и занялась, поставив за цель написать книгу в жанре, востребованном читателем и издателями.

А. Краснойровой уже подчеркивалось, что «особенностью произведения является сложность и запутанность сюжета (что характерно для приключенческих повестей и романов), в который включаются разнообразные микросюжеты [...]» [Краснойрова 2019]. В произведении с помощью монтажа соединяются самые разнообразные жанровые и стилевые образования. Как отмечала исследовательница,

роман «Белый Шанхай», с одной стороны, развивает традиции европейского приключенческого романа XIX в., с другой стороны, связан с современной массовой европейской и североамериканской литературой; в нём можно увидеть черты жанра «любовного» романа, найти признаки «личного» дневника («бытового» жанра, особо популярного в XIX в.) и отдельные элементы, идущие от детективного романа. Можно провести и некоторые параллели с российской литературой, – например, с романом-эпопеей «Хождение по мукам» А.Н. Толстого, повестью А.И. Куприна «Яма» [Краснойрова 2019].

Текст произведения насыщен деталями, относящимися как к реальной жизни Шанхая 20–30-х годов XX века, так и к тем ставшими стереотипными представлениям о Китае, которые сформировались в среде россиян под влиянием европейской и русской культуры, и ими, потом эмигрантами, проверялись уже в Поднебесной «на практике». В обиход героев включены фигуры реальных исторических деятелей – это контр-адмиралы Георгий Старк и Василий Безуар, один из лидеров белого движения на Дальнем Востоке генерал Дмитрий Хорват, политический советник ЦИК Гоминьдана Михаил Бородин (Грузенберг) и его жена Фаина Бородина, Чан Кайши и другие.

Представленные в романе зарисовки различных аспектов жизни в Шанхае в большинстве случаев даны в ракурсе видения оказавшихся в этом портовом городе «белых». Однако при многократном обращении к роману нами была замечена еще одна, ускользнувшая от исследователей черта: значительная часть этих зарисовок организована «точками зрения» представительниц женского пола, или дается как комментарий героя-мужчины для подопечной ему героини. Среди героинь выделяются образ живущей рискованными приключениями

и страстями авантюристки Нины Купиной, образ потерявшей в перепетиях войны всех родных пятнадцатилетней Ады Маршалл, а также образы журналистки англоязычной газеты «Ежедневные новости Северного Китая» Эдны Бернар и ее сестры Лиззи Уайер, пытающейся издавать в городе местный журнал, образ жены состоятельного шанхайского адвоката и мексиканского консула Тамары Олман, образы хозяйки борделя Марты и работающей у нее такси-герл мексиканки Бэтти. Менее подробно представлены образы китайской кинозвезды Хуа Бинбин, богопослушной матушки Натальи и ее двух дочерей, образ активной руководительницы Славянского фашистского кружка Марии Заборовой и ряд других. Акцентация женского взгляда на мир у Э. Барякиной, как нам думается, не случайна. Выше упоминалось, что импульсом к написанию произведения послужили воспоминания Е. Фауст. Как сообщает в интервью Д. Тульчинскому писательница, в молодости, ещё до Второй мировой войны, эта женщина жила в Шанхае.

«После революции туда приехали несколько десятков тысяч русских, – рассказывала она. – Это был целый мир, нечто совершенно уникальное...» [...] А когда я начала искать материалы для романа, съездила в Китай. Тут и вовсе открылись настоящие золотые копи: уникальные судьбы, интереснейшие истории [Барякина 2022].

Т.е., первые лично окрашенные, эмоциональные впечатления о Китае у Э. Барякиной сложились на основании представлений чужих и почерпнутых в ходе ее бесед с Е. Фауст. Им обоим присущ был уже сформированный гендером женский взгляд на мир, общность поднимаемых в диалогах тем и проблем. Это все отразилось впоследствии на характерных для повествования апелляциях к женскому опыту, элементах исповедальности, в представлении специфической проблематики (судьба женщины-эмигрантки, уехавшей из России, Америки или Европы, а также судьба коренной китаянки в периоды исторических потрясений). Все это заметно в подчеркивании основной «тематической составной» жизни женщины, в акцентации чувств героинь и раздумий (любовь, страсть, «уловки» в контактах с мужчинами, увлечение модой, вещизм, ревность, злость и обиды), в показе периодов их становления и им свойственной специфической проблематики (девичество и замужество; появление на свет детей, воспитание их и болезни, семейные отношения, смерть кого-то из близких и повседневные бытовые проблемы; эмансипация женщин). Заметно это и в изображении восприятия героинями инокультурной среды.

Акцентация женского ракурса видения в произведении, как нам представляется, обусловлена еще одним фактором. Опираясь на сведения, ей известные из бесед с очевидцами давних событий и их же потомками, на информацию, ею полученную из архивных, научных источников, документов и мемуаров, Э. Барякина, их включая в произведение, в тексте романа отважилась показать аберрацию, интерференцию и борьбу этих дискурсов постижения / осмысления Поднебесной, которые лишь в динамике и в своей совокупности представ-

ляют то, чем являлись Китай и Шанхай. Она знала, что в выбранный ею для книги период в Китае под мощным воздействием исторических катаклизмов усилился рост многочисленных женских движений. Существенно изменилось само положение женщины в обществе и расширился диапазон выполняемых ею работ, вырос круг интересов и способы самореализации. На оказавшихся в городе беженок из России, а также приехавших из других стран, влиял образ жизни в Китае, традиции Поднебесной, их собственное, непривычное для них социальное положение. На местных жительниц разных национальностей – вестернизация города, рост культуры хайпай. Важность этого Э. Барякина подчеркнула в произведении имплицитно – больш́им количеством образов героинь и показом активности женщин, их креативности, описанием жизненно значимых для представительниц женского пола мест в самом городе и в их жилищах. «Пояснения» же, вводимые Э. Барякиной в текст «для несведущих», совпадая с тем, что находим в работах историков и культурологов [Старосельская 2006; Селиверстова 2013; Куприянова 2014, др.], звучат в унисон с ее голосом в авторских отступлениях и с голосами героев-мужчин в комментариях для героинь-представительниц слабого пола.

Известно, что после Опиумных войн (1840–1842 и 1856–1860) Китай превратился в полуколонию, а Шанхай стал открытым городом, в котором Англия, Франция, США и Россия получили право экстерриториальности. Во время описанных в книге событий город был разделен на три части. Первую представлял образованный двенадцатью государствами, управляемый консульским корпусом, но находящийся в подчинении Великобритании и США Международный ситлмент. Вторая часть города принадлежала Французской концессии, на территории которой традиционно селились русские, третьей был Старый город, где жили в основном китайцы. Как отмечает Ю. Селиверстова, уже в конце XIX века в Шанхае начал складываться особенный синкретический тип культуры – хайпай, вобравший в себя черты народных традиций Южного Китая, а также наиболее прогрессивных течений культуры западной. Исследовательница подчеркивает, что «в силу исключительного территориального, социально-экономического и культурного положения Шанхая подобное явление не повторилось ни в одном другом портовом городе Китая» [Селиверстова 2013]. В двадцатые и тридцатые годы XX в. культура хайпай достигает расцвета:

первой особенностью хайпай была ее неоднородность, отсутствие основных, определяющих течений, задающих тон жизни всего городского социума. Жители Шанхая традиционно стремились дистанцироваться от населения прочих регионов страны, выраженно подчеркивая собственную неповторимость и отличность. Однако самого коренного шанхайского населения как такового не существовало, город постоянно подпитывался новыми приезжими из других регионов, городов, стран. Это была неоднородная, разрозненная культура иммигрантов, «лишенных корней», связи с домом, быстро приспосабливающихся к меняющейся жизни полуколониального города [Селиверстова 2013].

По словам исследовательницы,

второй особенностью шанхайской среды была любовь к иностранной культуре. Хайпай не просто являлась продуктом смешения ценностей западной и китайской цивилизаций. Представители шанхайского социума, и особенно женское население, с повышенным вниманием и любовью относились ко всему, проникавшему в город вместе с караванами заграничных судов [Селиверстова 2013].

В романе Э. Барякиной это подчеркнуто обращением к вестиментарному коду при описании внешности героинь, в передаче их диалогов и внутренних монологов, через фиксацию на их переживаниях, их саморепрезентации как в домашнем быту, так и вне дома в разных сферах активности, отмечено в четких акцентах на их восприятии города, интересных для женщин и девушек мест в нем.

Сведения об этом колониальном городе, «[...] в котором сосуществовали, более или менее успешно, устои Китая и нескольких крупнейших европейских стран» [Старосельская 2006], в произведении часто даются как зарисовки каких-то реалий, или как «сценки из жизни» в нем. Они сопровождаются указанием на восприятие их героинями, типа «Ада в жизни не видала таких [...]» [Барякина 2010: 22]; «Ада в жизни не видала ничего подобного» [Барякина 2010: 19]. Иногда им сопутствуют реплики героинь, типа: «Очень красиво!» [Барякина 2010: 341]. При этом показывается, что не только россиянки удивлены всем увиденным ими в Шанхае: поражаются новому и китайки, попав в дом к кому-то из европейцев, в том числе к русским. К примеру, Э. Барякина упоминает о том, что в большом и красиво обставленном доме у Нины Купиной китайской актрисе «Бинбин было чудно – она никогда раньше не была в гостях у европейцев» [Барякина 2010: 340], и так же всему удивляются в доме Тамары ей служащие китайки. Реалии местной культуры всем россиянкам всегда поясняют с учетом их интересов и опыта жизни их собеседники. В таких случаях в диалогах и монологах всегда есть ремарки по типу: «Клим объяснил [...]» [Барякина 2010: 8]; «Еще Клим сказал [...]» [Барякина 2010: 9]; «По дороге Клим объяснил Аде правила [...]» [Барякина 2010: 28]; «Бинбин рассказала, что [...]» [Барякина 2010: 341] и др. Сведения о Шанхае в романе даются и как информация, получаемая героинями из каких-то печатных источников: «Нина вычитала, что [...]» [Барякина 2010: 75], «Нина во множестве читала книги о [...]» [Барякина 2010: 156], или же представляются как постраничные комментарии.

В романе показано, что в 20–30-е годы XX века Шанхай был экономическим и культурным центром всей Восточной Азии. Он также лидировал по масштабам и темпам происходивших в китайском обществе перемен. Когда-то мечтавший в Китае разбогатеть, а теперь оказавшийся в нем вместе с беженцами, Рогов, объясняя для Ады стремительно происходящие в городе изменения, замечает в нем

новые дома, вывески, государственные флаги... Авто невиданных марок, люди другие. Раньше, до революции 1911 года, мужчины в Китае носили косы – знак

верности маньчжурской династии. Сейчас все острижены, молодые богачи одеты по моде. Едут на рикшах, тросточки вертят, перед дамами шляпы снимают [Барякина 2010: 31].

Э. Барякина упоминает многочисленные бординг-хаусы со сдающимися комнатами, гостиницы «Астор Хаус», «Синяя луна» и «Палас-отель», знаменитый шанхайский ипподром и шанхайский Беговой клуб, работающий на территории Международного поселения Смешанный суд, функционировавшие в те годы в Шанхае Зеленую банду, Союз военнослужащих, Славянский фашистский кружок, целью которого было создание Славии – «Великой страны, объединяющей народы от Праги до Владивостока» [Барякина 2010: 267], другие организации и объединения. Автор рассказывает о том, что в этом городе, который называли нередко Парижем Дальнего Востока, работали рестораны «Легучий голландец», «Бактрия» и «Ресторан Бегового клуба», публичные дома с романтическими названиями типа «Дом волшебных мечтаний» и примыкающие к кабакам и танцалам бордели, увеселительные заведения «Три удовольствия» и «Гавана». Были в этом портовом городе и другие места развлечений, и вся разница их состояла лишь в том, что, к примеру, «в „Виктории” девочки в балерин наряжаются, в „Черных глазах” – в цыганок, в „Спортивном баре” – в футболисток или жокеев» [Барякина 2010: 195], а в заведении следящей за всеми новинками Марты гостей завлекают девушки-флэпперс. В произведении упоминаются искушающие женщин новинками крупные магазины «Подарки», «WingOn» и «Sincere», кондитерские мадам Галларг и «DaBing», чайная «Павильон зеленого лотоса», «Боксерское кафе-буфет», кафе «Хрустальный сад» и «Эльдорадо», антикварная лавка и лавка «Букерс и К°», цирк «Александрия». Называются издающиеся в Шанхае газеты, журналы. В тексте встречаем такие топонимы, как Бабблинг-Вэлл-роуд, Кантон-роуд, Фучоу-роуд, Вэйхайвэй-роуд, Баошань-роуд, Татунь-роуд, Рубикон-роуд, Тибет-роуд, Ятс-роуд, Чусян-роуд, авеню Дюбаи, а также авеню Жоффер. Её впоследствии стали называть русской улицей, так как на ней было большинство принадлежавших русским ателье, магазинов и разных кафе, мелькали «тут и там вывески на русском языке: „Аптека”, „Модные шляпы”, „Сувениры”» [Барякина 2010: 429]. В романе упоминаются русские клубы, собрания и кинотеатры, построенная в 1905 г. на деньги русских купцов Богоявленская церковь, возникающие то в одном, то в другом месте и связанные с деятельностью различных партий конспиративные квартиры. Описаны происходящие в разных частях города мероприятия, скачки, собрания в многочисленных клубах, а также общенациональные, местные и относящиеся к разным конфессиям религиозные праздники: Праздник середины осени, Пасха, День независимости, День чемпиона и проч. Причем все это так или иначе находится в поле зрения героинь произведения.

Представляя в романе женский взгляд на мир, Э. Барякина демонстрирует, как трансформируется восприятие беженками из России Шанхая в связи с изменением их социального положения, уровней защищенности / незащищенно-

сти, материальных возможностей, ассимиляции среди «других», им известных по ранее сформировавшимся стереотипам, но оказавшихся совершенно иными. В центре описанных в произведении исторически достоверных событий, острых и неожиданных ситуаций – напоминающая главную героиню романа Маргарет Митчелл *Унесенные ветром* красавица-авантюристка Нина Васильевна Купина. Попав в Китай вместе с беженцами, она удачно проворачивает операцию по продаже чужого оружия и решает «[...] начать все заново, найти себе другую страну, другой дом, все другое» [Барякина 2010: 53]. Поначалу, Китай ее восторгает: от города «[...] Нина – опьянела. В раю на каникулах» [Барякина 2010: 43], но когда деньги начали уходить, «она возненавидела Шанхай» [Барякина 2010: 71]. Бытующий в первое время в воображении Нины, как и у многих, покинувших родину, миф о Шанхае как о надежном пристанище, сказочном городе, где исполняются все мечты, разрушается, а почерпнутые из книг стереотипные представления заменяются личными впечатлениями. Э. Барякина пишет:

поначалу Шанхай закружил Нину: вокруг все новое, необычное. Эмоций было столько, что одно время она пыталась вести дневник – чтобы описать все увиденное и услышанное. Но потом наступило отрезвление. Как деревенская дурочка, Нина то и дело попадала в просак: она забывала, что в Шанхае левостороннее движение, – несколько раз едва не погибла под колесами. Она не знала, как оформлять платежи, как давать на чай, как разговаривать с прислугой – оказалось, что, обращаясь к китайцам, белые люди переходят на пиджин. Еще и этот диалект учить [Барякина 2010: 72], – размышляет она перед тем, как приступить к очередной авантуре.

Когда же, устав от своих авантур и от приключений в Шанхае, похоронив в катастрофе погибшую дочь и разочаровавшись во всем, Купина собирается возвратиться на родину, ей кажется, «[...] что это не она уезжает, а сам город, как Атлантида, медленно оседает на дно. Скоро он пропадет из виду и от него не останется ничего, кроме обросших небылицами воспоминаний» [Барякина 2010: 636].

Для давно живущей в Шанхае Тамары Олман этот портовый город примечателен многонациональным составом живущих в нем.

[...] Шанхай – это испытательный полигон, на котором люди, сами того не замечая, обрабатывают свое будущее.

– Народы, сословия и цивилизации постепенно перемешаются, но им уже сейчас необходимо учиться жить друг с другом. Задача совсем непростая, поэтому в Шанхае все испещрено помарками. Но без черновиков, без эскизов не создашь ничего достойного [Барякина 2010: 636], – замечает она.

В романе Э. Барякиной это заявлено упоминанием среди его жителей не только китайцев и россиян, но также канадцев (Лемуан) и турков (фабричные и складские работники), американцев (Эдна и Лиззи, Коллар), чехов (Иржи и Даниэль), итальянцев (Умберто), максиканцев (Бэтти), индийцев, японцев и др.

Говорится, что в кабаке «Три удовольствия» к вечеру собирались «[...] военные моряки всех званий и национальностей, китайские милитаристы без армий, портовая шпана. Индийцы, греки, португальцы, монголы – дикий табор, вавилонское столпотворение» [Барякина 2010: 68]. Там же за столиками размещались немцы, маньчжуры и русские, что для Шанхая привычно.

Третьей особенностью жизни в Шанхае в описанные в романе десятилетия была коммерциализация всех её сфер, в том числе и культуры хайпай. Исследователи отмечают, что «данная черта проявлялась в мощном воздействии экономических инструментов на духовную жизнь населения, превалировании материальной выгоды над „требованиями морального долга и чувством справедливости“» [Селиверстова 2013а]. В романе Э. Барякиной это показано во фрагментах, рисующих быт и работу как китайянок (Джя-Джя), так и приехавших женщин (в том числе Ады и Бэтти) в борделе у Марты и в сценах, изображающих деятельность Нины Купиной в созданном ею фиктивном посольстве, в ее махинациях с алкоголем, в показе участия этой же героини в издательской деятельности и в рекламе, в тех эпизодах, которые повествуют о предпринимательстве Тамары Андерсен, проч.

Рассуждая о развитии культуры хайпай в пространстве Желтого Вавилона, А. Селиверстова также подчеркивает, что в описываемые десятилетия «декадентство стало еще одной яркой особенностью Шанхая» [Селиверстова 2013а]. Не случайно приехавший из Манчестера в Шанхай Джонни Коллор знает здесь «бесчисленное множество мест, где можно посидеть с бутылкой пива» [Барякина 2010: 231], а уважающий «древнюю Поднебесную» чех Даниэль Бернар с горечью замечает: «Нынешний Китай утратил величие» [Барякина 2010: 117]. В романе показаны кризис сознания и растерянность героинь, оказавшихся втянутыми в водовороты истории, даны зарисовки шанхайской богемы и поиски Эдной Бернар, Хуа Бинбин, Ниной Купиной новых форм самовыражения в жизни и в творчестве. Одновременно в романе присутствуют сцены морального разложения героинь, эпизоды в борделе и диалоги, ведущиеся проститутками, даны зарисовки измен и адюльтера, сцен любования порнографией, а также распространения этих изображений Ниной и Даниэлем.

Шанхай осмысливается героинями произведения как символ всего универсума, который по мере развития разных событий в их восприятии превращается в город-ад, ассоциируемый с Вавилоном библейским. Не зря этот город зовут Желтым Вавилоном. Русские беженки в Шанхае чувствуют себя незащищенными. Шанхай им представляется чем-то ненастоящим, фальшивым, что воплощается через упоминания о туманах, задымленности, опускающейся на него и меняющей его очертания мгле.

Еще только подплывая к Шанхаю, Ада видит, как именно «из тумана показались огромные здания – одно роскошнее другого. Ада в жизни не видела ничего подобного» [Барякина 2010: 19]. В ее ракурсе видения в романе показаны громогласящие в Шанхае:

высокие европейские дома: внизу лавки, наверху – жилые комнаты. На стенах флаги с китайскими закорючками. Автомобили ехали по левой стороне. Между ними – люди, впряженные в коляски, рикши. Народищу! И все галдели, ели, тащили поклажу – кто на тачке, кто на коромысле. Мужчины в юбках, в коротких куртках, некоторые одеты по-человечески: в пальто и шляпы. Нищие – один страшнее другого: голые, безрукие, слепые. Женщины шли странной вывороченной походкой. Ада глянула в пенсне: бог ты мой! Почти у всех вместо ног – копытца [Барякина 2010: 20].

Поначалу Ада остро реагирует на все, что отличает этот совмещающий европейские и восточные черты Желтый Вавилон от ее родных мест в России, и воспринимает его в постоянном сравнении с тем, что ей близко, что впитано с русской культурой. Прожив в городе пару месяцев в нищете, перестав удивляться экзотике, героиня чувствует, что «[...] Шанхай взял ее в тиски, загнал в душную комнату в „Доме надежды“, где действительно не было места ничему, кроме бесплодных надежд» [Барякина 2010: 441]. «Ненавижу... Ненавижу [...] Шанхай» [Барякина 2010: 31, 441], – повторяет она. Только когда ей улыбнулось счастье, – вместо должности такси-герл в захудалом борделе ей предложили быть гувернанткой в богатом доме и ее полюбил состоятельный иностранец, она стала видеть как красив город. С борта ей подаренного аэроплана, с высоты и уже возвышаясь над бедами и над бедными, она замечает: Шанхай лежит «в смоге, как курильщик в опиумном дыму», и думает, что городу снятся вечные «сны, которые ему кажутся явью» [Барякина 2010: 468].

Любопытно в произведении отношение к Желтому Вавилону тех героинь, которые не как беженки, а добровольно приехали в этот город из разных стран. Э. Барякина замечает, что привыкшей к диспутам о правах женщин и не устававшей «[...] стоять с плакатами у Белого дома и требовать свободы, равноправия и прекращения войны» [Барякина 2010: 468] американке Эдне жить в Шанхае не радостно. Она с болью воспринимает то, что «белые люди» живут здесь за счет обдираемого ими местного населения. И хоть в Шанхае в те годы происходили существенные изменения во всех сферах жизни, сам город казался ей

[...] яйцом доисторического чудовища, непонятно как сохранившимся до наших дней. Люди ездили на людях, при входе в парк висела табличка: «Цветы не рвать, деревья не ломать. Собак не выгуливать. Китайцы, за исключением работающих кули, не допускаются». Снаружи, за скорлупой, могло происходить все что угодно, но белых людей внутри «яйца» это не волновало. Они создали себе прекрасный мир: деньги лились рекой. Кредит давался под честное слово белого человека. «Яйцо» высиживали метрополии, в казны которых Шанхай не платил ни цента [Барякина 2010: 51].

Изображение Шанхая в романе маркировано национальными китайскими атрибутами и номинациями. Они представлены в зарисовках быта местных жителей, вестиментарным и гастрономическим кодами, изображением мелькающих в небе воздушных змеев, плывущих вдоль берега джонок и ветхих

сампанов, бегущих по улицам рикш и работой золотарей, вывозящих из города содержимое ночных горшков, работой китайских няnek и горничных, называемых амами, описанием нюхательных сосудов, пиал и ритуалов, связанных с чайной церемонией, упоминанием об иероглифах на рекламе и вывесках, популярных в городе иглотерапии, продаже опиума, «тысячелетних яйцах» или «вонючих тофу» и азартной китайской игре в маджонгу. В ракурсе видения коренной китайки – актрисы Хуа Бинбин – в романе описан обычай бинтовать маленьким девочкам ступни ног для их деформации в соответствии с национальным культурным канонem. В форме ее же воспоминаний переданы унизительные сцены, где выбирают невесту, рассказ о ее бегстве из дому. Своеобразную экскурсию по Старому городу, где обитали беднейшие из китайцев, проводит для Ады ее подопечная девочка Бриттани, и она же по-детски толкует ей местные правила жизни. В свою очередь, Ада рассказывает обо всем, в этой части Шанхая увиденном, Климу. Нина Купина Эдне рассказывает легенду о Наследственной печати царств. В интерпретации Эдны озвучены растолкованные уже ей Даниэлем причины изгнания немцев из Поднебесной. Именно устами героинь Э. Барякина приводит в романе сказания о священном нефрите и о правителе первого централизованного китайского государства Цинь Шихуанди, рассказывает о богине Гуань Инь и других местных богах. В романе представлены в ракурсе видения / восприятия Ниной Купиной традиционные для китайской культуры рисунки с эротикой, седло с острым колом, на которое, привязав его на ослиную спину, усаживали неверных жен. В романе упоминаются висящие «на столбах – клетки с отрубленными головами» [Барякина 2010: 565] в дни борьбы с коммунистами, рассказывается о продаже крестьянами в город своих же детей как привычном для тех лет в Китае явлении, проч. Традиционное для китайцев, красивое и экзотическое уживалось в Шанхае с насилием, грубостью, дикостью; старое и отжившее – с тем, что несло в страну само время, и этот конгломерат всего и вся шокировал россиян.

Как видим, в романе Э. Барякиной *Белый Шанхай* город, вынесенный в название произведения, дан читателю в многочисленных зарисовках и комментариях, раскрывающих своеобразие национальной культуры, суть тех процессов, которые происходили в Китае 20-е и 30-е годы XX века. В центре внимания автора – эволюция в восприятии и освоении инокультурных пространств и всего мегаполиса россиянками-беженками и приехавшими в этот город из стран других. Акцент автора на представлении женского восприятия мира дает основание причислять роман к женской прозе, и в этом отличие его от других исторических, авантюрных и приключенческих произведений о жизни в Шанхае в указанные десятилетия.

Изображение города, инокультурных для россиян в нем пространств опирается на сведения, почерпнутые Э. Барякиной из различных источников, на ее личный опыт и впечатления от пребывания в этой стране. На показ ею города в ряде фрагментов, конечно, наложены стереотипные представления о Китае, которые фигурируют в СМИ, текстах русской культуры и в подсознании

россиян. Мы сознательно их не касались, поскольку расхожесть их и неточность уже отмечала А. Красноярова [Красноярова 2019: 179–210]. В более поздних изданиях многие из подобных погрешностей устранены. Свою роль здесь сыграли и рост мастерства Э. Барякиной, и изменившиеся у нее в связи с переездом в США многие представления. А последнее, на наш взгляд, объясняет сквозящую часто в романе иронию, отстраненность писательницы от того, о чем речь идет в тексте. Однако все это – предмет уже нового разговора при рассмотрении разных редакций романа и творчества Э. Барякиной в целом.

Библиография

- Алексеев М., 1987, *Пушкин и Китай*, [в:] *Пушкин и мировая литература*, Ленинград.
- Алексеев П., 2015, *Восток и восточный текст русской литературы первой половины XIX века: концептосфера русского ориентализма*, автореф. дисс. док. филол. наук, Томск, <https://www.prlib.ru/item/905129> (12.07.2022).
- Барякина Э., 2022, *Американская мечта*, «Интервью» 2010–2022, <https://interviewmg.ru/944/> (12.05.2022).
- Барякина Э., 2010, *Белый Шанхай*, Москва.
- Ван Ци, 2017, *Образ Китая в русской литературе первой половины XIX века*, Санкт-Петербург, <https://nauchkor.ru/pubs/obraz-kitaya-v-russkoy-literature-pervou-poloviny-hih-veka-5a6f881a7966e12684ee9fb2> (12.07.2022).
- Голыгина К., 1987, *Образ Китая в русской и советской литературе*, [в:] *Теоретические проблемы изучения литератур Востока*, Москва, ч. 1, с. 208–216.
- Имагология*, 2022, <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F> (12.07.2022)
- Кокина-Славина Т., (Таня Танк), 2008, *Эльвира Барякина писательница. «Таких как я, в мире не больше десяти человек»*, <https://www.kokina.ru/art2008-02.htm> (14.07.2022).
- Кокина-Славина Т. (Таня Танк), 2022, *Эльвира Барякина писательница*, <https://www.kokina.ru/art2008-02.htm> (12.05.2022).
- Красноярова А., 2019, *«Китайский текст» русской литературы*, дисс. канд. филол. наук, Пермь, <https://www.dissercat.com/content/kitaiskii-tekst-russkoi-literatury> (7.08.2022).
- Красноярова А., Попкова Т., 2019, *Харбин и Шанхай в русской литературе 2000–2010-х годов (Романы Э. Барякиной «Белый Шанхай» и Е. Анташкевича «Харбин»)*, «Филологические науки. Вопросы теории и практики. Русская литература», т. 12, вып. 11, https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2019_11_07.pdf (17.05.2022).
- Куприянова Ю., 2014, *Шанхайские женщины в первой половине XX в.: от «тройной покорности» к равноправию в браке*, «Восток. Афро-азиатские общества: история и современность», № 6, с. 43–53, <http://www.demoscope.ru/weekly/2015/0639/analit04.php> (17.05.2022).
- Лукин А., 2007, *Медведь наблюдает за драконом. Образ Китая в России в XVII–XXI веках*, Москва.

- Проскурина Е., 2015, *Функция китайской темы в провинциальной прозе Галины Климовской (на материале повести «Синий дым Китая»)*, «Известия Уральского федерального университета». Сер. 2, Гуманитарные науки, № 2 (139), с. 80–88.
- Пчелинцева К., 2005, *Образ Китая в русской литературе и общественной мысли XIX–XX вв.: спецкурс для иностр. студ.*, Волгоград.
- Раскина Е., 2008, *Образы китайской культуры в творчестве Н.С. Гумилева*, «Вестник Вятского государственного университета», т. 2, № 4, с. 93–97.
- Селиверстова Ю., 2013а, *Влияние иммигрантской среды на формирование и развитие культуры Шанхая конца XIX – начала XX вв.*, [в:] *Материалы ежегодной межвузовской конференции «Восток и Запад: приоритеты эпох»*. Москва, 19 апреля, <https://publications.hse.ru/chapters/90733568> (17.05.2022).
- Селиверстова Ю., 2013б, *Образ и стиль жизни китайской женщины в шанхайской культуре: 1920–30-е гг.*, дисс. канд. истор. наук, Москва, <https://www.dissertat.com/content/obraz-i-stil-zhizni-kitaiskoi-zhenshchiny-v-shankhaiskoi-kulture> (12.05.2022).
- Сенина Е., 2018, *Образы взаимного восприятия русских и китайцев в русской и китайской литературе и публицистике первой половины XX в.*, дис. канд. филол. наук, Благовещенск.
- Старосельская Н., 2006, *Повседневная жизнь «русского» Китая*, Москва, royallib.com/read/staroselskaya_natalya/povsednevnyaya_gizn_russkogo_kitaya.html#0 (7.08.2022).
- Трыков В. 2019, *Россия в литературе Франции. Учебное пособие*, Москва, https://books.google.pl/books?id=sJbaDwAAQBAJ&pg=PA9&lpq=PA9&dq=%D0%9B%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B5%D0%BD++%D0%99%D1%83%D0%BF&source=bl&ots=GO2WV-q1Lq&sig=ACfU3U2xfsJyulNeMBD6DTnVMC78-xh3hw&hl=pl&sa=X&ved=2ahUKewi4lOyb_5j5AhVM_SoKHRbeDw0Q6AF6BAgUEAM#v=onepage&q=%D0%9B%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%81%D0%B5%D0%BD%20%20%D0%99%D1%83%D0%BF&f=false (12.07.2022).
- Трыков В., 2022, *Россия в литературе Запада. Имагология и имагопоэтика: два подхода к изучению образа «Другого»*, <https://lit.wikireading.ru/62722> (12.07.2022).
- Цао Сюэмэй, 2018, *Мифологизация образов Китая и китайцев в русской прозе 1920-х годов*, дисс. канд. филол. наук, Москва, <https://studizba.com/files/show/pdf/55389-1-dissertaciya.html> (12.07.2022).
- Цуй Л., 2018, *«Китайский текст» и эмигрантский миф в поэзии русской дальневосточной эмиграции 1920–1950-х гг.*, «Вестник Томского государственного университета», № 430, с. 45–51, <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1709/files/430-045.pdf> (12.07.2022).
- Эльвира Валерьевна Барякина. *Белый Шанхай*, 2022, «Читалка», https://www.4italka.ru/proza-main/istoricheskaya_proza/391117.htm (12.05.2022).

Transliteracija

- Alekseev M., 1987, *Puškin i Kitaj*, [v:] *Puškin i mirovaâ literatura*, Leningrad.
- Alekseev P., 2015, *Vostok i vostočnyj tekst rusckoj literatury pervoj poloviny XIX veka: konceptosfera rusckogo orientalizma*, avtoref. diss. dok. filol. nauk, Tomsk, <https://www.prlib.ru/item/905129> (12.07.2022).
- Barâkina È., 2022, *Amerikanskaâ mečta*, «Interv'û» 2010–2022, <https://interviewmg.ru/944/> (12.05.2022).
- Barâkina È., 2010, *Belyj Šanhaj*, Moskva.
- Van Ci, 2017, *Obraz Kitaâ v rusckoj literature pervoj poloviny XIX veka*, Sankt-Peterburg, <https://nauchkor.ru/pubs/obraz-kitaya-v-rusckoj-literature-pervoy-poloviny-hih-veka-5a6f881a7966e12684ee9fb2> (12.07.2022).
- Golygina K., 1987, *Obraz Kitaâ v rusckoj i sovetskoj literature*, [v:] *Teoretičeskie problemy izučeniâ literatur Vostoka*, Moskva, č. 1, s. 208–216.
- Imagologiâ*, 2022, <https://ru.wikipedia.org/wiki/Imagologiâ> (12.07.2022).
- Kokina-Slavina T. (Tanâ Tank), 2008, *Èl'vira Barâkina pisatel'nica. «Takah kak â, v mire ne bol'se desâti čelovek»*, <https://www.kokina.ru/art2008-02.htm> (14.07.2022).
- Kokina-Slavina T. (Tanâ Tank), 2022, *Èl'vira Barâkina pisatel'nica*, <https://www.kokina.ru/art2008-02.htm> (12.05.2022).
- Krasnoârova A., 2019, «*Kitajskij tekst*» *rusckoj literatury*, diss. kand. filol. nauk, Perm', <https://www.dissercat.com/content/kitaiskii-tekst-rusckoi-literatury> (7.08.2022).
- Krasnoârova A., Popkova T., 2019, *Harbin i Šanhaj v rusckoj literature 2000–2010-h godov (Romany È. Barâkinov «Belyj Šanhaj» i E. Antaškeviča «Harbin»)*, «Filologičeskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Russkaâ literatura», t. 12, vyp. 11, https://www.gramota.net/articles/issn_1997-2911_2019_11_07.pdf (17.05.2022).
- Kupriânova Ū., 2014, *Šanhajskie ženšiny v pervoj polovine XX v.: ot «trojnoj pokornosti» k ravnopraviû v brake*, «Vostok. Afro-aziatskie obšestva: istoriâ i sovremennost'», № 6, s. 43–53, <http://www.demoscope.ru/weekly/2015/0639/analit04.php> (17.05.2022).
- Lukin A., 2007, *Medved' nablûdaet za drakonom. Obraz Kitaâ v Rossii v XVII–XXI vekah*, Moskva.
- Proskurina E., 2015, *Funkciâ kitajskoj temy v provincial'noj proze Galiny Klimovskoj (na materiale povesti «Sinij dym Kitaâ»)*, «Izvestiâ Ural'skogo federal'nogo universiteta». Ser. 2, Gumanitarnye nauki, № 2 (139), s. 80–88.
- Pčelinceva K., 2005, *Obraz Kitaâ v rusckoj literature i obšestvennoj mysli XIX–XX vv.: speckurs dlâ inostr. stud.*, Volgograd.
- Raskina E., 2008, *Obrazy kitajskoj kul'tury v tvorčestve N.S. Gumileva*, «Vestnik Vâtskogo gosudarstvennogo universiteta», t. 2, № 4, s. 93–97.
- Seliverstova Ū., 2013a, *Vliânie immigrantskoj sredy na formirovanie i razvitie kul'tury Šanhaâ konca XIX – načala XX vv.*, [v:] *Materialy ežegodnoj mežvuzovskoj konferencii «Vostok i Zapad: priority epoh»*. Moskva, 19 aprilâ, <https://publications.hse.ru/chapters/90733568> (17.05.2022).
- Seliverstova Ū., 2013b, *Obraz i stil' žizni kitajskoj ženšiny v šanhajskoj kul'ture: 1920–30-e gg.*, diss. kand. istor. nauk, Moskva, <https://www.dissercat.com/content/obraz-i-stil-zhizni-kitaiskoi-zhenshchiny-v-shankhaiskoi-kulture> (12.05.2022).

- Senina E., 2018, *Obrazy vzaimnogo vospriâtiâ russkih i kitajcev v russkoj i kitajskoj literature i publicistike pervoj poloviny XX v.*, dis. kand. filol. nauk, Blagovešensk.
- Starosel'skaâ N., 2006, *Povsednevnaâ žizn' «russkogo» Kitaâ*, Moskva, royallib.com/read/staroselskaya_natalya/povsednevnaia_gizn_russkogo_kitaya.html#0 (7.08.2022).
- Trykov V. 2019, *Rossiâ v literature Francii. Učebnoe posobie*, Moskva, https://books.google.pl/books?id=sJbaDwAAQBAJ&pg=PA9&lpq=PA9&dq=%D0%9B%D0%B5%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%81%D0%B5%D0%BD++%D0%99%D1%83%D0%BF&source=bl&ots=GO2WV-q1Lq&sig=ACfU3U2xfsJyulNeMBD6DTnVMC78-xh3hw&hl=pl&sa=X&ved=2ahUKEwi4lOyb_5j5AhVM_SoKHRbeDw0Q6AF6BAgUEAM#v=onepage&q=%D0%9B%D0%B5%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%81%D0%B5%D0%BD%20%20%D0%99%D1%83%D0%BF&f=false (12.07.2022).
- Trykov V., 2022, *Rossiâ v literature Zapada. Imagologiâ i imagopoëtika: dva podhoda k izučeniû obraza «Drugogo»*, <https://lit.wikireading.ru/62722> (12.07.2022).
- Cao Sûêměj, 2018, *Mifologizaciâ obrazov Kitaâ i kitajcev v russkoj proze 1920-h godov*, diss. kand. filol. nauk, Moskva, <https://studizba.com/files/show/pdf/55389-1-dissertaciya.html> (12.07.2022).
- Cuj L., 2018, «*Kitajskij tekst*» i èmigrantskij mif v poèzii russkoj dal'nevostočnoj èmigracii 1920–1950-h gg., «*Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*», № 430, s. 45–51, <http://journals.tsu.ru/uploads/import/1709/files/430-045.pdf> (12.07.2022).
- Èl'vira Valer'evna Barâkina. *Belyj Šanhaj*, 2022, «*Čitalka*», https://www.4italka.ru/proza-main/istoricheskaya_proza/391117.htm (12.05.2022).

*Original research paper*Received: 5.04.2023
Accepted: 25.04.2023

**(K)RAJ UTRACONY, RAJ(CH) ODZYSKANY?
OBRAZ POLSKI I NIEMIEC W DEBIUTANCKIEJ POWIEŚCI
ALEXANDRY TOBOR *SITZEN VIER POLEN IM AUTO.*
*TEUTONISCHE ABENTEUER [SIEDZI CZWORO POLAKÓW
W AUCIE. PRZYGODY TYPOWO NIEMIECKIE]***

Eliza Szymańska

ORCID: 0000-0002-6644-9631

*Uniwersytet Gdański, Polska
eliza.szymanska@ug.edu.pl***Abstract**

**Paradise Lost / Paradise Found, Motherland Lost,
Motherland Found? The Images of Poland and Germany
in the Debut Novel of Alexandra Tobor
*Sitzen vier Polen im Auto. Teutonische Abenteuer***

The subject of the following analysis is the debut novel by Alexandra Tobor, a representative of “young prose with Polish roots”. In her novel, which is maintained in the fairy-tale convention, the author depicts departure of the child protagonist and her family from Poland to Germany in the late 1980s as a kind of ‘clash of civilisations’ [Huntington 1997]. The aim of this paper, therefore, is to examine what narrative strategies the author uses to present the binary oppositions between the original culture and the host culture. By following the course of the story and the distribution of thematic and emotional accents in it, I will try to prove that the formula of ‘paradise lost’ and ‘paradise regained’ used in the title fully reflects the complexity of the protagonist’s liminal state and the image of Poland and Germany presented in the novel. The exaggerated, almost caricatured image of Poland as a country of perpetual shortages of basic goods, strange culinary habits and excessive religiosity, in which the greatest wonder of technology is the little Fiat 126 from the title, is juxtaposed with the idealised image of Germany, which the child narrator naively created for herself while still in Poland. Since the narrator of the novel is an eight-year-old girl, the naive way of presenting the protagonist’s adventures is well-motivated. Yet an acute sense of observation, distance, irony and exaggeration in the description of Poland as well as Germany seem to belong to the realm of adult experience. This mixture of childlike naivety on the one hand, and irony and distance from the described events on the other, are the features which distinguish

the narrative style of Alexandra Tobor in her debut novel from other novels of Polish (e) migration literature in Germany.

Key words: migration, liminality, imagology, image of Poland, image of Germany, Alexandra Tobor

Słowa kluczowe: migracja, liminalność, imagologia, obraz Polski, obraz Niemiec, Alexandra Tobor

Ruch i migracja wpisane są w historię ludzkości od jej zarania, a osiadły tryb życia jest produktem ewolucji kulturowej i aż po czasy nowożytne stanowił raczej wyjątek niż regułę [Wessel, Naumann 1993: 8]. W ostatnich latach migracja stała się jednak siłą napędową przemian we współczesnej Europie. Statystyki pokazują, iż z roku na rok coraz więcej osób zmienia (na pewien czas lub na stałe, czasem wielokrotnie) miejsce swojego zamieszkania [Glorius 2007: 13]. Wszystko to sprawia, iż XX wiek funkcjonuje jako „wiek [...] migracji, wiek [...] nowoczesnego nomadyzmu” [Trepte 2014: 181]. Migracja była i nadal pozostaje także w Niemczech zjawiskiem powszechnym [Schmidt 2018: 133]. Yeliz Yildirim-Krannig jest zdania, iż migracja była i jest częścią historii kulturalnej Niemiec, choć przez lata nie była jako taka postrzegana i nie wchodziła w skład mainstreamowego dyskursu pamięciologicznego. Wręcz była z narodowego dyskursu w sposób świadomy rugowana, choć wiedza o niej istniała w archiwach czy też pamięci rodzinnej wielu pokoleń niemal od zawsze. To bowiem dyskurs narodowy, oparty na wspólnocie narodowej definiującej się jako homogeniczna i posługujący się funkcją „obcego” dla konstruowania własnej narodowej tożsamości, kształtował przez lata postrzeganie tematu migracji jako swoistej marginalii. Dopiero porozumienia o werbunku do pracy (Anwerbeabkommen), które Niemcy od połowy lat 50. XX wieku zawierały między innymi z Włochami (1955), Hiszpanią (1960), Grecją (1960), czy Turcją (1961) wymusiły stopniowo zmianę w dyskursie o państwie narodowościowym i migracji. Pojawiły się też pierwsze żądania integracji oraz asymilacji jako warunku koniecznego dla dłuższego pobytu w kraju przyjmującym¹. Wraz z pojawieniem się licznej rzeszy tzw. Gastarbeiterów, pojawiły się też nowe tematy i zagadnienia, którym zaczęto (także w literaturze) poświęcać coraz więcej czasu i miejsca. W latach 70. XX wieku pojawiły się pierwsze próby naukowego zajęcia się tematem migracji. Migracją zajmowano się jednak przede wszystkim jako *problemem* w pomyślanym dotąd jako homogeniczne społeczeństwie [Yildirim-Krannig 2014: 60n].

Począwszy od lat 90. wzrosła intensywność, z jaką temat migracji podejmowany jest zarówno w mediach publicznych, jak i w tekstach kultury. Kolejne fale uchodźcze intensywność tą spotęgowały [Schlicht 2022: 98–99]. Media i teksty

¹ Jednym z najzagorzalszych krytyków pojęcia integracji, definiowanej jako próba narzucenia migrantom własnych norm jako jedynie słusznych, jest Mark Terkessidis [zob. Terkessidis 2010]. Na temat pojęć migracji i integracji czyt. także: *No integration...* 2009; *Akkulturation, Integration...* 2012; *Migration und Integration...* 2012.

kultury zdają się w tym kontekście odpowiadać na sformułowany przez jednego z czołowych badaczy migracji Ludgera Priesa postulat, iż Niemcy potrzebują w ramach europeizacji i globalizacji publicznej dyskusji na temat tego, jak oni sami oraz jak inni rozumieją takie pojęcia jak: naród, kultura, migracja, czy integracja [Pries 2001: 17]². Temat migracji stał się tym samym w dyskursie publicznym oraz naukowym ostatnich lat jednym z wiodących, a i sposób w jaki zaczęto migrację postrzegać uległ zmianie. Coraz częściej była i jest ona bowiem interpretowana nie jako *problem*, lecz jako swego rodzaju wzbogacenie [Köstlin 2007: 378], a związana z nią „hybrydyczność” jako wartość dodana [Tschernokoshewa 2014: 65nn]. Coraz częściej też migracja oraz „życie w przestrzeni pomiędzy” („Leben in Zwischenräumen”) postrzegane są jako typowe formy nowoczesnej egzystencji [Esselborn 2004: 13]. Mieczysław Dąbrowski słusznie zauważa, iż migracja stanowi „*topoi* współczesnego doświadczenia egzystencjalnego” [Dąbrowski 2001: 19].

Na opisane powyżej zmiany w postrzeganiu migracji nie pozostała obojętna także literatura. Pozostawiając na uboczu rozważania teoretyczne na temat tego, czy powinniśmy mówić o literaturze (e)migracyjnej, postmigracyjnej, o „nowej literaturze niemieckiej”³, „literaturze interkulturowej” czy też o „literaturze post-integracji” [Schmidt 2018: 135], należy podkreślić, iż temat migracji wraz z wpisanymi w niego kwestiami tożsamościowymi, poruszany w wielu tekstach literackich i nie tylko, spotyka się z coraz większym zainteresowaniem odbiorcy i konsekwentnie toruje sobie drogę do kanonu niemieckojęzycznej literatury współczesnej⁴. Obserwować dziś bowiem możemy swego rodzaju „boom migracyjny”⁵, a teksty osób z pochodzeniem tureckim, rosyjskim, ex-jugosłowiańskim lub w mniejszym stopniu, ale także z polskim cieszą się coraz większą popularnością w Niemczech zarówno wśród czytelników, literaturoznawców, jak i krytyków literackich. Za punkt kulminacyjny tego zjawiska uznać można przyznanie w 2019 roku jednej z najbardziej prestiżowych nagród literackich Deutscher Buchpreis Saşy Stanišićowi za powieść, *nomen omen*, *Herkunft* [*Pochodzenie*]. Tym samym rację miał Basil Kerski, gdy w swoim eseju, poświęconym migracji z Polski do Niemiec pisał:

Gdy pyta się mnie w Polsce o ważne nurty w kulturze niemieckiej ostatniego dziesięciolecia, wskazuję przede wszystkim na rosnące znaczenie młodych niemieckich twórców z rodzin z zapleczem migracyjnym. Ze swoimi wschodnioeuropejskimi, śródziemnomorskimi, orientalnymi, bądź dalekoazjatyckimi korzeniami, poszerzają

² „Deutschland braucht – im Rahmen von Europäisierung und Globalisierung – eine öffentliche Auseinandersetzung über die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Ethnie und Kultur, von Migranten und Integration, die in ihrer möglichen und notwendigen Tragweite eine Kulturrevolution bedeutet.”

³ Na problematykę nazewnictwa literatury tworzonej przez migrantów zwraca między innymi uwagę Małgorzata Zduniak-Wiktorowicz w swojej dysertacji [Zduniak-Wiktorowicz 2010].

⁴ Najnowszy stan dyskusji patrz [Migration und Gegenwartsliteratur... 2020].

⁵ Ponieważ wielu pisarzy z zapleczem migracyjnym pochodzi z Europy środkowo-wschodniej, Brigid Haines postuluje, aby mówić w tym kontekście o „eastern turn” [Haines, *The Eastern Turn in Contemporary German, Swiss and Austrian Literature*, cyt. za: Hausbacher 2020: 109].

kulturowe horyzonty kultury niemieckiej i wzbogacają pamięć zbiorową o inne historyczne narracje [Kerski 2010: 9]⁶.

Jedną z przedstawicielek „młodych niemieckich twórców z rodzin z zapleczem migracyjnym”, czy jak zgrabnie to ujęły Helbig-Mischewski i Zduniak-Wiktorowicz „młodej prozy z polskimi korzeniami” [Helbig-Mischewski, Zduniak-Wiktorowicz 2016] jest Alexandra Tobor, w której debiutanckiej powieści z 2012 roku *Sitzen vier Polen im Auto. Teutonische Abenteuer* [*Siedzi czworo Polaków w aucie. Przygody typowo niemieckie*] temat migracji stanowi punkt wyjścia do rozważań nad „historią osuwajania” [Gosk 2012: 7] nowej przestrzeni. Zagadnienie migracji znane jest autorce z własnego doświadczenia, co sprawia, iż nietrudno odnaleźć w powieści wątki autobiograficzne. Alexandra Tobor urodziła się i pierwsze osiem lat swojego życia spędziła na Śląsku, a następnie w 1989 roku wraz z całą rodziną wyemigrowała do Niemiec. Autorka zaznacza jednak, iż powieść jej nie jest powieścią *sensu stricte* autobiograficzną, a opisane w niej zdarzenia są odzwierciedleniem doświadczeń wielu rodzin z zapleczem migracyjnym. Stąd w posłowie do książki przeczytać możemy: „Podobieństwo do osób, miejsc i zdarzeń rzeczywistych nie jest ani zamierzone ani przypadkowe, lecz nieuniknione” [Tobor 2012: 268]⁷.

Tobor stylizuje w swojej utrzymanej w konwencji baśni powieści⁸ wyjazd dziecięcej bohaterki wraz z rodziną z Polski do Niemiec w późnych latach 80. jako swoiste „zderzenie cywilizacji” [Huntington 1997]. Celem artykułu jest przebadanie, jakich strategii narracyjnych używa autorka dla przedstawienia binarnych opozycji między kulturą wyjściową a kulturą przyjmującą. Śledząc tok opowieści oraz rozłożenie w niej akcentów tematycznych i emocjonalnych [Gosk 2012: 8], postaram się wykazać, że użyta w tytule formuła „(k)raju utraconego” i „raj(chu) odzyskanego” w pełni oddaje złożoność stanu liminalnego bohaterki oraz przedstawionego w powieści obrazu Polski i Niemiec. Tym samym artykuł niniejszy porusza się w obrębie metodologii charakterystycznych dla imagologii komparatystycznej oraz germanistyki interkulturowej⁹. Ponieważ oba kierunki badawcze w centrum swoich rozważań epistemologicznych umieszczają takie kategorie, jak obcość, swojskość, odmienność (*Alterität*) [Blioumi 2001: 28], a imagologia może być postrzegana jako konkretna forma analizy fenomenu transnarodowego doświadczenia obcości

⁶ „Wenn man mich in Polen nach den prägenden Strömungen der deutschen Kultur im letzten Jahrzehnt fragt, so weise ich vor allem auf die wachsende Bedeutung von jungen deutschen Künstlern aus den Migrantenfamilien hin. Mit ihren osteuropäischen, mediterranen, orientalischen, fernasiatischen Wurzeln erweitern sie die kulturellen Horizonte der deutschen Kultur und bereichern das kollektive Gedächtnis um andere historische Erzählungen”.

⁷ „Ähnlichkeiten mit lebenden Personen, Orten und Handlungen sind daher weder beabsichtigt noch zufällig, sondern unvermeidlich”.

⁸ Więcej na temat przeróbki autobiograficznych doświadczeń na „specyficzną baśń” pisze Małgorzata Zduniak-Wiktorowicz [2016: 326].

⁹ O relacji między obu dyscyplinami, oscylującymi między sprzężeniem a aneksją, pisze obszernie Blioumi [2001: 58–79].

[Dyserinck 1988: 13], także tym zagadnieniom, choć w nieco mniejszym stopniu, poświęcę uwagę.

Kraj, czy też miejsce dzieciństwa, które przyszło z tej czy innej przyczyny opuścić często ulega idealizacji i przybiera z czasem z perspektywy dorosłego formę „raju utraconego”¹⁰. Jako jeden z najbardziej znanych przykładów posłużyć może epilog w *Panu Tadeuszu* Mickiewicza, kiedy to utracona ojczyzna nosi w sobie wszelkie znamiona Arkadii, a Soplicowo staje się idyllicznym obrazem „małej ojczyzny”. Podobnie Czesław Miłosz przedstawił kraj dzieciństwa w zbiorze dwudziestu wierszy pod wspólnym tytułem *Poema naiwne* jako miejsce spokojne i szczęśliwe. Ale i w *Skleпах cynamonowych* Brunona Szulca odnajdziemy tęsknotę za utraconym domem (kamienicą na rynku) w Drohobyczu, który rodzina ze względu na pogarszające się warunki materialne zmuszona była opuścić. We wspomnieniach staje się on ostoją bezpieczeństwa, miejscem absolutnej szczęśliwości i beztrudnego dzieciństwa.

Podobnych przykładów można by mnożyć bez liku. Ciekawym w tym kontekście wydaje się fakt, iż w wybranej przeze mnie do analizy powieści, autorka zrywa ze sposobem narracji, w której kraj dzieciństwa jawi się jako idylliczna kraina wiecznej szczęśliwości mlekiem i miodem płynąca. W powieści *Tobor Polska* ma smak płynu Lugola i wyrobów czekoladopodobnych. Górny Śląsk to miejsce, które bohaterka powieści, ośmioletnia Ola, stara się za wszelką cenę opuścić. Migracja z Polski do Niemiec nie jest zatem procesem narzuconym bohaterce odgórnie, który z perspektywy czasu nosi w sobie znamiona traumy, jak ma to miejsce chociażby w eseju Pauliny Schulz *Literatur als Heimat* [Schulz 2010: 191nn] czy w powieści Emilii Smechowski *Wir Strebermigranten* [Smechowski 2019], ale staje się czymś upragnionym, o czym bohaterka marzy i do czego stara się namówić swoich rodziców. Związane jest to niewątpliwie z tym, w jaki sposób dziecięca bohaterka postrzega kraj swoich urodzin. Dominującym w opisie Polski kolorem jest szarość. Szare są domy, w których mieszkają bohaterowie powieści [Tobor 2012: 15], szary, a do tego zimny jest szpital, w którym na świat przychodzi brat głównej bohaterki [Tobor 2012: 24], a jedyny plac zabaw to trzepak w asfaltowej pustyni szarego blokowiska [Tobor 2012: 32]. Do tego Górny Śląsk to według babci protagonistki: „najbardziej zatruty region Polski” [Tobor 2012: 12]. Protagonistka stara się zrazu uciec z tego szarego, zimnego, zatrutego świata za pomocą fantazji i dziecięcych zabaw, a powrót zdaje się każdorazowo jednakowo bolesny:

Każdego dnia liczyłam na to, iż otworzę szafkę, a w niej zamiast starych garnków, patelní i sitek odkryję salę pałacową. Jak tylko w ogrodzie babci zakwitły pierwsze tulipany, każdego dnia sprawdzałam, czy Calineczka wprowadziła się już do swojego kwiatowego pokoiku. Ale elfy nie spędzały urlopu w Polsce. Szafka nie była bramą do świata bajek, a stare sitko na głowie nie czyniło ze mnie jednorożca. Gdy krew z głowy odpływała z powrotem do ciała, stawałam się na powrót częścią owego szarego świata,

¹⁰ Bogusław Bakula w swojej typologii powieści migracyjnej pisze w tym kontekście, iż tęsknota oraz procesy wykorzenia i wrastania w nową rzeczywistość stworzyły „świat zamieniony w mit” [Bakula 2012: 165].

w którym najbardziej pasjonującym zajęciem, było przyglądanie się pracującej betoniarce [Tobor 2012: 22].

Wkrótce jednak bohaterka znajduje w piwnicy domu swojej babci „Złotą Księgę” – stary katalog Quelle – który staje się dla niej zapowiedzią innego, lepszego świata, o którym będzie odtąd nieprzerwanie marzyć. Na początku Ola nie wie nawet, czy świat ten w rzeczywistości istnieje, tak bardzo wydaje się on jej nierealny ze swoją feerią barw i ludźmi w niczym nieprzypominającymi jej ciotek i wujków, sprzedawczyń i górników z Polski [Tobor 2012: 19]. Oglądając strona po stronie katalog Quelle, bohaterka zastanawia się nawet naiwnie: „Czy to możliwe, aby te obrazy pochodziły z raj, o którym mowa jest w Biblii?” [Tobor 2012: 20]. Rajem jawi się zatem protagonistce nie kraj dzieciństwa, ale jakiś bliżej nieokreślony świat z katalogu, którego istnienia nie jest pewna, ale którego zwiastuny znajduje co i rusz w życiu codziennym. A to w postaci kolorowego tornistra koleżanki z klasy, której ojciec wyemigrował do Niemiec. A to w postaci puszek po coli i fancie przechowywanych pieczołowicie razem z zającem z prawdziwej czekolady w witrynie szafki w domu najlepszej koleżanki Oli – Anety. W końcu cała zdobyta na temat owego „raju” wiedza układa się w trzy literki: R-F-N, a słowami najczęściej odtąd przez bohaterkę powtarzanymi są „wyjechać” (rausfahren) oraz „rajch” (pisownia oryginalna). Pierwszą osobą z rodziny, która wyjeżdża do Niemiec jest wujek głównej bohaterki. Jego odwiedziny w wieczór wigilijny w Polsce stają się okazją do przedstawienia zasadniczych różnic między obu krajami. I tak bożonarodzeniowe drzewko to odarty z igliwia drut – symbol wszelkiego niedoboru, uzupełnionego jeszcze brakiem prawdziwej czekolady oraz pomarańczy, których mamie nie udało się w tym roku „zdobyć”. Pojawiający się śnieżnobiałym mercedesem, obładowany paczkami z towarami częściowo nieznanymi małej Oli (mandarynki, kiwi), częściowo po prostu na ówczesne warunki luksusowymi (buty w rozmiarze 42 dla mamy, zegarek z kalkulatorem dla taty) wujek Marek wydaje się być dziewczynce przedstawicielem „lepszego świata”.

Jeszcze z perspektywy pobytu w Polsce narratorka przedstawia Polskę i Niemcy metodą kontrastową na zasadzie binarnych opozycji: szare contra kolorowe (granatowy fartuszek szkolny versus kolorowa bluza, białe i beżowe rajstopy versus rajstopy we wszystkich kolorach tęczy, drewniany piórnik versus błyszczący, kolorowy piórnik z nadrukami), wyrób czekoladopodobny contra prawdziwa czekolada, flaczki i czerwona kapusta contra coca-cola, orzeszki solone z puszki, banany, mandarynki, kiwi i ananasy itp.

Nie dziwi zatem, iż w takim zestawieniu Niemcy jawią się bohaterce jako „raj”. I nie pomagają tu zapewnienia babci, iż to właśnie Polska, jest rajem, gdzie jabłka, gruszki oraz śliwki można zrywać prosto z drzewa. Ola jest przekonana, iż: „w RFN jest nawet lepiej niż w raj!” [Tobor 2012: 43], a Polska wydaje się jej być więzieniem, w którym przyszło jej wieść życie „za kratkami” [Tobor 2012: 45] bez możliwości realizacji swoich marzeń. Ciekawym w tym kontekście wydaje się prześledzenie, czy w momencie gdy bohaterce uda się już Polskę opuścić, jej wymaginowany dotąd i wyidealizowany obraz Niemiec jako „raju na ziemi” zostanie potwierdzony.

Zanim jednak główna protagonistka do upragnionego raj u trafi, czeka ją „czyścić” w postaci obozu przejściowego w Hamm¹¹. Jak się szybko okazuje tylko rodzice głównej bohaterki są miejscem, do którego przybyli, przerażeni. Entuzjazmu Oli nie jest w stanie nic zmniejszyć i nowe miejsce, choć nie przeczy, że rodzina poczuła się w nim zrazu jak obcy, określa mianem „nowoczesnego raj u tymczasowego” (modernes Notparadies), a pierwsza noc jest dla niej „wielką przygodą” [Tobor 2012: 89]. Rozczarowanie pojawia się dopiero po przeprowadzce do pierwszego mieszkania, które okazuje się być śmierdzącym pokojem, z pokrytymi grzybem ścianami w ponurej okolicy „mieszkalnych kontenerów”, a i późniejsze miejsce zamieszkania – barak dla przesiedleńców w Neustadt pod Düsseldorfem – nie prezentuje się lepiej. Od tego momentu na utkanym wcześniej w fantazji dziewczynki obrazie Niemiec jako kraju, w którym: „żelki rosną na krzewach, a ulice wybrukowane są białą czekoladą” [Tobor 2012: 38] pojawiają się pierwsze rysy. A takie momenty, jak ten, gdy Ola po raz pierwszy wybiera się z rodziną do supermarketu, wystylizowany przez autorkę w sposób pełen ironii na wizytę w skarbcu pełnym dobrodziejstw (z wykorzystaniem skrajzenia Aldi-Aladin), zdają się szczególnie gorzkie w związku z faktem, iż pierwsze zdanie, jakiego bohaterka uczy się w nowym języku brzmi: „Nie mam pieniędzy”¹². Niedobór (brak pieniędzy, zabawek, wyposażenia pokoju, stare ubrania) będzie jej od tego momentu towarzyszył w pierwszych miesiącach pobytu w Niemczech, co stanowi swego rodzaju paradoks, gdyż to właśnie od tego niedoboru w Polsce (najdobitniej zobrazowanego humorystycznie podczas wspomnianej wizyty w supermarkecie, kiedy to mama bohaterki bliska jest omdlenia, gdyż: „Widok niemieckich krajobrazów kiełbasianych to było za dużo dla kobiety, która z Polski znała tylko puste haki” [Tobor 2012: 103]) najbardziej pragnęła uciec. Najdotkliwiej główna bohaterka odczuje ów niedobór jednakże nie w sferze ekonomicznej, ale międzyludzkiej, kiedy to ze względu na swoje staromodne ubranie oraz nieznaną języka zostanie odrzucona przez rówieśników w nowej szkole. Towarzyszące bohaterce na tym etapie poczucie poniżenia jest charakterystyczne dla stanu liminalnego, w którym się ona od momentu, gdy zaczyna marzyć o wyjeździe do Niemiec, znajduje [Turner 2005: 102]¹³. Faza włączenia (Angliederungsphase) rozpocznie się dla Oli wraz z przeprowadzką do nowego, przestronnego mieszkania i przejściem do innej szkoły, w której szybko znajdzie koleżanki. Opis nowego miejsca zamieszkania to opis miejsca idyllicznego, w którym budowle z wielkiej płyty i budy z kebabem zastąpiła szumiąca rzeczka [Tobor 2012: 223]. Ale i w nowym miejscu zdarzą się sytuacje, które Oli o jej „inności”

¹¹ Obszernie na temat roli obozu przejściowego w literaturze migracyjnej pisze Renata Makarska [2013].

¹² „Ich habe kein Geld”.

¹³ Na temat stanu liminalnego bohaterki powieści pisałam w artykule *Die Erfahrung der Liminalität in Alexandra Tobors Roman Sitzen vier Polen im Auto. Teutonische Abenteuer* [*Doświadczenie liminalne w powieści Alexandry Tobor Siedzi czworo Polaków w aucie. Przygody typowo niemieckie*] [Szymańska 2016]. Małgorzata Zduniak-Wiktorowicz pisze o podrzędności, tymczasowości i nieokreśloności towarzyszącym głównej bohaterce debiutanckiej powieści Tobor. [Zduniak-Wiktorowicz 2018: 485]. Wszystkie te kategorie przypisać można (za Turnerem) stanowi liminalnemu, w jakim znajduje się główna protagonistka.

nie pozwolą zapomnieć. Jak chociażby wówczas, gdy zaproszona przez mamę koleżanki na noc, usłyszy od rówieśniczki, iż jest pierwszą Polką, z którą ta zmuszona jest się bawić, gdyż do tej pory rodzice przyprawiali do domu tylko Turków i Greków. Wykorzystana do funkcji „pośredniczki między kulturami” (Kulturvermittlerin), boleśnie odczuje, iż koleżanka z dobrze sytuowanego domu uważa ją za osobę „niższej kategorii”. Coraz częściej towarzyszyć jej będzie poczucie wstydu, najdosadniej wyrażone słowami: „Nie jestem księżniczką, i nigdy nie będę nikim więcej niż polską gęsią, która owija się firanką, aby dostać się na bal” [Tobor 2012: 256n]¹⁴.

Podsumowując, stwierdzić należy, iż Alexandra Tobor pokazuje w swojej debiutanckiej powieści przerysowany obraz Polski, jako kraju wiecznego niedoboru, dziwnych przyzwyczajęń kulinarnych i nadmiernej religijności, w którym największym cudem techniki jest tytułowy mały fiat. Wszystkie te elementy mają swoje źródło zarówno w historycznym jak i społeczno-kulturowym tle opisywanej rzeczywistości (socjalistyczna gospodarka niedoboru), jak również w narodowych auto- i heterostereotypach (religijność, zacofanie). Poprzez przesadny dobór słów i ironiczny styl narracji autorka stwarza niemal karykaturalny obraz Polski, który, jak się łatwo domyślić, nie ma z rajem nic wspólnego. To miejsce, z którego bohaterka stara się za wszelką cenę uciec. Nawet jeśli bohaterce udaje się to w wymiarze fizycznym, to na pewno nie w wymiarze emocjonalnym, gdyż to właśnie Polska stanowi zawsze dla bohaterki punkt wyjścia/odniesienia do jej rozważań. Kraj pochodzenia staje się tym samym miernikiem działań oraz oceny tego, co własne, obce i/lub odmienne [Fischer 1981: 20]. Gdy się czymś zachwyca, gdy coś ją zadziwi, gdy się smuci i gdy się weseli to częstokroć w odniesieniu do kraju swoich urodzin. Stąd w powieści aż roi się od sformułowań typu: „w Polsce” („in Polen”), „z Polski” („aus Polen”), „do Polski” („nach Polen”), „Gdy w Polsce...” („Wenn ich in Polen...”), „inaczej niż Polacy” („anders als die Polen”). Słowo „inaczej” jest w tym kontekście słowem kluczowym, gdyż to, jak już wcześniej wspomniałam, właśnie na przedstawieniu binarnej opozycji między krajem wyjściowym a krajem przyjmującym Tobor buduje swoją strategię narracyjną. Uderzająca jest przy tym w konstruowaniu literackich obrazów „własnego i obcego kraju” [Blioumi 2001: 36] koncentracja na towarach. To właśnie owa wzmożona koncentracja na zwałaszczaniu dóbr, którą można odczytywać jako konsekwencję dorastania w kraju

¹⁴ Marion Brandt w swoim artykule *Deutsch-polnische Literatur aus postkolonialer und interkultureller Perspektive* opisuje stosunek bohaterów i/lub autorów do własnej osoby jako charakteryzujący się zwątpieniem w siebie, poczuciem niższości i depresją [Brandt 2014: 158]. Helbig-Mischewski i Zduniak-Wiktorowicz piszą o poczuciu „odmienności, gorszości i wstydzie”, o których Alexandra Tobor, Paulina Schulz oraz Matthias Nawrat opowiadali jako o uczuciach dominujących w ich dzieciństwie [Helbig-Mischewski, Zduniak-Wiktorowicz 2016: 21]. O opisanym z perspektywy dziecka poczuciu gorszości w powieści Tobor pisze Zduniak-Wiktorowicz w swojej monografii *Filologia w kontakcie* [Zduniak-Wiktorowicz 2018: 485]. Z kolei Tomasz Dobrogoszcz pokazuje w swoim artykule na temat prozy polskich migrantów w Wielkiej Brytanii, iż poczucie gorszości/podrzędności jest stanem dominującym wśród polskich migrantów, niezależnie od tego, który z kierunków „na Zachód” by obrali [Dobrogoszcz 2016: 44n].

charakteryzującym się ekonomią niedoboru, staje się katalizatorem późniejszych rozczarowań. Okazuje się bowiem z czasem, iż owo „inaczej”, wcale nie znaczy „lepiej”. Wyidealizowany obraz Niemiec, który bohaterka stworzyła sobie jeszcze w Polsce stopniowo ulega rozbiciu, a Niemcy z wymarzonego „raju” stają się miejscem, w którym zdecydowanie więcej znaczy „mieć” niż „być”. Autorka odwołuje się tym samym do polskiego heterostereotypu na temat Niemców, czy też szerzej mieszkańców zachodniej Europy jako ludzi nastawionych wyłącznie na konsumpcjonizm. W ten sposób kraj wytęskniony staje się krajem rozczarowującym, obcym, a początkowa fascynacja, która jest jednym z biegunów postrzegania Innego [Lüsebrink 2008: 83], ustępuje miejsca narastającemu rozczarowaniu. W optymistycznym, nieco naiwnym zakończeniu powieści narratorka sugeruje, iż najwyższą wartość nas definiującą stanowi nie to, co mamy, ale to, kim jesteśmy, a przede wszystkim, z kim dzielimy naszą codzienność. Uczynienie narratorką powieści ośmioletniej dziewczynki pozwala ową naiwność, z jaką przedstawione zostają pe-rypetie bohaterki dobrze umotywować. Wyostrzony zmysł obserwacyjny, dystans, ironia oraz wszelkie przerysowania w opisie zarówno Polski jak i Niemiec raczej już przynależne są sferze doświadczeń dorosłych¹⁵. I właśnie owa mieszanka dziecięcej naiwności z jednej, zaś ironii i dystansu do opisywanych zdarzeń z drugiej strony, jest cechą wyróżniającą sposób narracji Alexandry Tobor w jej debiutanckiej powieści na tle innych powieści polskiej literatury (e)migracyjnej w Niemczech¹⁶.

Bibliografia

- Akkulturation, Integration, Migration*, 2012, Hrsg. W. Fikentscher, M. Pflug, L. Schwermer, München.
- Bakula B., 2012, *Między wygnaniem a kolonizacją. O kilku odmianach polskiej powieści migracyjnej w XX wieku (na skromnym tle porównawczym)*, [w:] *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, red. H. Gosk, Kraków, s. 161–191.
- Blioumi A., 2001, *Interkulturalität als Dynamik. Ein Beitrag zur deutsch-griechischen Migrationsliteratur seit den siebziger Jahren*, Tübingen.
- Brandt M., 2014, *Deutsch-polnische Literatur aus postkolonialer und interkultureller Perspektive*, „*Studia Germanica Gedanensia*”, nr 30, s. 149–161.
- Dąbrowski M., 2001, *Swój/Obcy/Inny. Z problemów interferencji i komunikacji międzykulturowej*, Izabelin.

¹⁵ O sposobie narracji w powieści pisze szczegółowo Małgorzata Zduniak-Wiktorowicz. W jej artykule czytamy między innymi: „Kolejną ważną przyczyną takiego stanu rzeczy, który w tkance opowieści odbija się balansowaniem między naiwnością a ironią, jest rama modalna *Sitzen vier Polen im Auto*. Książkę można by zaliczyć do kategorii instrukcji obsługi, gdyż opisy Alexandry (tak nazywana jest przez Niemców) wnoszą w nurt akcji powieści pokazywany naddatek poznawczy i tym samym wychodzą naprzeciw ewentualnym oczekiwaniom niemieckiego czytelnika” [Zduniak-Wiktorowicz 2014: 86].

¹⁶ W 2015 roku ukazała się powieść Matthiasa Nawrata *Die vielen Tode unseres Opas Jurek* (polskie tłumaczenie: *Wszystkie śmierci dziadka Jurka*), w której autor zastosował podobny zabieg narracyjny.

- Dobrogoszcz T., 2016, *Przeciw stereotypom: mimikra a hybrydyczność. Współczesna proza polska na tropie tożsamości polskich migrantów w Wielkiej Brytanii*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 42–59.
- Dyserinck H., 1988, *Komparatistische Imagologie. Zur politischen Tragweite einer europäischen Wissenschaft von der Literatur*, [w:] *Europa und das nationale Selbstverständnis. Imagologische Probleme in Literatur, Kunst und Kultur des 19. und 20. Jahrhunderts*, Hrsg. H. Dyserinck, K.U. Syndram, Bonn, s. 13–38.
- Esselborn K., 2004, *Deutschsprachige Minderheitenliteraturen als Gegenstand einer kulturwissenschaftlich orientierten „interkulturellen Literaturwissenschaft”*, [w:] *Die andere deutsche Literatur. Istanbul Vorträge*, Hrsg. M. Durzak, N. Kuruyazici, Würzburg, s. 11–22.
- Fischer M.S., 1981, *Nationale Images als Gegenstand vergleichender Literaturgeschichte. Untersuchungen zur Entstehung der komparatistischen Imagologie*, Bonn.
- Glorius B., 2007, *Transnationale Perspektiven. Eine Studie zur Migration zwischen Polen und Deutschland*, Bielefeld.
- Gosk H., 2012, *Wprowadzenie*, [w:] *Narracje migracyjne w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, red. H. Gosk, Kraków, s. 7–11.
- Hausbacher E., 2020, *Sprache – Identität – Erinnerung. Olga Martynovas transkulturelles Schreiben*, [w:] *Migration und Gegenwartsliteratur. Der Beitrag von Autorinnen und Autoren osteuropäischer Herkunft zur literarischen Kultur im deutschsprachigen Raum*, Hrsg. M. Aumüller, W. Willms, Paderborn, s. 109–127.
- Helbig-Mischewski B., Zduniak-Wiktorowicz M., 2016, *Proza polskiego pochodzenia w Niemczech i konteksty*, [w:] *Migrantenliteratur im Wandel. Junge Prosa mit (nicht nur) polnischen Wurzeln in Deutschland und Europa / Literatura migracyjna w procesie. Młoda proza (nie tylko) polskiego pochodzenia w Niemczech i Europie*, red. B. Helbig-Mischewski, M. Zduniak-Wiktorowicz, Leipzig, s. 21–28.
- No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*, 2009, Hrsg. S. Hess, J. Binder, J. Moser, Bielefeld.
- Huntington S.P., 1997, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa.
- Kerski B., 2010, *Hybride Identitäten. Migrationen aus Polen – Geschichte und Gegenwart*, „Jahrbuch Polen 2010. Migration”, s. 9–27.
- Köstlin K., 2007, *Kulturen im Prozeß der Migration und die Kultur der Migrationen*, [w:] *Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch*, Hrsg. C. Chiellino, Stuttgart, s. 365–378.
- Lüsebrink H.-J., 2008, *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion. Fremdwahrnehmung. Kulturtransfer*, Stuttgart.
- Makarska R., 2013, *Topografia (e)migracji lat osiemdziesiątych XX wieku. Granice i obozy dla migrantów*, [w:] *Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przelomu XX i XXI wieku*, red. P. Czapliński, R. Makarska, M. Tomczok, Katowice, s. 91–106.
- Migration und Gegenwartsliteratur. Der Beitrag von Autorinnen und Autoren osteuropäischer Herkunft zur literarischen Kultur im deutschsprachigen Raum*, 2020, Hrsg. M. Aumüller, W. Willms, Paderborn.
- Migration und Integration als wirtschaftliche und gesellschaftliche Ordnungsprobleme*, 2012, Hrsg. R. Schomaher, Ch. Müller, A. Knorr, Berlin.

- Pries L., 2001, *Internationale Migration*, Bielefeld.
- Schlicht C., 2022, *Wem gehört die Krise? Europa und die Flüchtlingsfrage im Spiegel zeitgenössischer deutschsprachiger Literatur (Schimmelpfennig, Jelinek, Kuhligh)*, „Zeitschrift für interkulturelle Germanistik”, 13, Heft 1, s. 97–110.
- Schmidt M., 2018, „Aus dem Fremdsein allein entsteht kein guter Text”. *Ästhetische Verfahren der aktuellen Migrationsliteratur*, [w:] *Tendenzen der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Narrative Verfahren und Traditionen in erzählender Literatur ab 2010*, Hrsg. S. Hansen, J. Thielsen, Berlin, s. 133–155.
- Schulz P., 2010, *Literatur als Heimat*, „Jahrbuch Polen 2010. Migration”, s. 191–196.
- Smechowski E., 2019, *Wir Strebermigranten*, Berlin.
- Szymańska E., 2016, *Die Erfahrung der Liminalität in Alexandra Tobors Roman Sitzen vier Polen im Auto. Teutonische Abenteuer*, „Germanica Wratislaviensia”, nr 141, s. 123–134.
- Terkessidis M., 2010, *Interkultur*, Berlin.
- Tobor A., 2012, *Sitzen vier Polen im Auto. Teutonische Abenteuer*, Berlin.
- Trepte H.-Ch., 2014, *W poszukiwaniu „innej” wolności. Opcja emigracyjna czyli nowoczesny nomadyzm?*, [w:] *Opcja niemiecka. O problemach z tożsamością i historią w literaturze polskiej i niemieckiej po 1989 roku*, red. W. Browarny, M. Wolting przy współpracy M. Jocha, Kraków, s. 179–195.
- Trepte H.-Ch., 2015, *Zwischen Differenz und Integration. Migration und Nomadismus in Texten ausgewählter Autoren ostmitteleuropäischer Provenienz*, [w:] *Zwischen Erinnerung und Fremdheit. Entwicklungen in der deutschen und polnischen Literatur nach 1989*, Hrsg. K. Gansel, M. Joch, M. Wolting, Göttingen 2015, s. 85–100.
- Tschernokoshewa E., 2014, *Die Hybridität von Minderheiten. Vom Störfaktor zum Trendsetter*, [w:] *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*, Hrsg. E. Yildiz, M. Hill, Bielefeld, s. 65–88.
- Turner V., 2005, *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*, Frankfurt–New York.
- Wessel K.-F., Naumann F., 1993, *Unterwegs zu neuen Ufern – Migration als conditio humana*, [w:] *Migration*, Hrsg. K.-F. Wessel, F. Naumann, M. Lehmann, Bielefeld, s. 8–13.
- Yildirim-Krannig Y., 2014, *Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration: Plädoyer für einen Paradigmenwechsel*, Bielefeld.
- Zduniak-Wiktorowicz M., 2010, *Współczesny polski pisarz w Niemczech – doświadczenie, tożsamość, narracja*, Poznań.
- Zduniak-Wiktorowicz M., 2014, *Inny to ten, który właśnie „siedzi w aucie”*. Prozatorski debiut Alexandry Tobor a nowe pokolenie piszących o Polsce w Niemczech, [w:] *Bild-Reflexion-Dialog. Interkulturelle Perspektiven in der Literatur und im Theater*, Hrsg. M. Borzyszkowska-Szewczyk, E. Szymańska, A. Telaak, Gdańsk, s. 80–93.
- Zduniak-Wiktorowicz M., 2016, *Inne emigracje? Spotkania (nie)możliwe polskiej prozy powstającej w Niemczech i w Wielkiej Brytanii*, „Teksty Drugie”, nr 3, s. 308–333.
- Zduniak-Wiktorowicz M., 2018, *Filologia w kontakcie. Polonistyka, germanistyka, postkolonializm*, Poznań.

*Original research paper**Received: 5.04.2023
Accepted: 25.04.2023*

MOTYWY FANTASTYCZNE W PROZIE WASILIJA JANOWSKIEGO

Patrik Witczak

ORCID: 0000-0002-5776-6176

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
wiczakptrk@wp.pl*

Abstract

Fantastic Motifs in the Prose of Vasily Yanovsky

The article deals with the problem of fantasy in first-wave Russian émigré literature, using Vasily Yanovsky's prose as an example. The author tries to show that fantasy in Yanovsky's prose has a multifaceted character. The writer uses science fiction motifs and introduces supernatural themes. Regardless of the nature of the fantasy motif, it always becomes a contribution to more serious social and moral considerations. These considerations are based on studies of literary fantasy by Tzvetan Todorov and Roger Callois. The interpretation also shows that Yanovsky's texts are full of intertextual references to the works of other authors.

Key words: literary fantasy, Vasily Yanovsky, Russian emigration, Nikolai Gogol, grotesque, absurdity

Słowa kluczowe: fantastyka literacka, Wasilij Janowski, emigracja rosyjska, Mikołaj Gogol, groteska, absurd

Wprowadzenie

Fantastyka literacka niezmiennie cieszy się ogromną popularnością wśród czytelników. Książki pisane w tym gatunku rozchodzą się w milionowych nakładach i inspirują twórców związanych z innymi dziedzinami sztuki – przede wszystkim z kinematografią. Status literatury fantastycznej jako obiektu badawczego nie jest natomiast już tak pewny jak jej niezaprzeczalne sukcesy komercyjne. Fantastyka literacka – określana mianem literatury popularnej, masowej, koniunkturalnej – przez długie dziesięciolecia była marginalizowana przez literaturoznawców, którzy uważali, że nie zasługuje ona na poświęcanie jej szczególnej uwagi. Miało to wynikać ze schematyczności fabuł i „płytkości” podejmowanych w niej problemów. Tego typu

poglądy na temat literatury fantastycznej nie są bezpodstawne. Antoni Smuszkiewicz bowiem zauważał, że:

Fantastyka naukowa [...] stara się [...] zgadywać oczekiwania odbiorców, aby zapewnić sobie poczytność, czyli popularność. W istocie swej jest więc literaturą koniunkturalną, ponieważ operując utrwalonymi przez tradycję stereotypami nie nastawia się na aktywność i samodzielność odbiorcy, ale raczej na jego „ubezwłasnowolnienie” i bierność [Smuszkiewicz 1980: 7–8].

Wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom czytelników, próby schlebienia ich gustom może, co zrozumiałe, obniżać poziom artystyczny tego typu utworów. Wśród twórców fantastyki literackiej jest jednak również wielu takich, których głównym celem jest nie przypodobanie się odbiorcom, lecz poważne odniesienie się do otaczającej ich rzeczywistości. Innymi słowy, fantastka to nie tylko utwory trywialne, ale również ważne, zasługujące na uwagę, co coraz częściej zostaje zauważane przez badaczy, o czym świadczą mogą liczne konferencje naukowe i publikacje, poświęcone właśnie tej odmianie literatury [patrz: Mazurkiewicz 2021; Roszczynialska 2005].

Mnogość prac na temat fantastyki, jakie w ostatnim czasie powstały, paradoksalnie wcale nie ułatwia sprecyzowania tego pojęcia. Zwracali na to uwagę już wiele lat temu Andrzej Niewiadomski i Antoni Smuszkiewicz:

Zdefiniowanie fantastyki nie jest zadaniem łatwym, ponieważ granice zjawiska, które się tym terminem określa, są płynne i trudne do wyznaczenia w sposób nie budzący wątpliwości. Ponadto termin ten używany bywa na określenie takich pojęć, które są wprawdzie do siebie zbliżone, ale których zakresy znaczeniowe bynajmniej nie całkowicie się pokrywają [Niewiadomski, Smuszkiewicz 2012: online].

Celem niniejszego artykułu nie jest stworzenie nowej definicji fantastyki, która nie budziłaby zastrzeżeń, ani rozstrzygnięcie toczących się na ten temat sporów. Jednak dla planowanej tutaj analizy konkretnych tekstów literackich niezbędne jest sprecyzowanie w jaki sposób fantastyka będzie przeze mnie rozumiana. Za punkt wyjścia do rozważań może posłużyć definicja Michała Głowińskiego, wedle której fantastyka to:

Typ twórczości literackiej w sposób swoisty budujący świat przedstawiony: składają się nań elementy, które nie odpowiadają przyjętym w danej kulturze kryteriom rzeczywistości, a więc wątki nadnaturalne i wszelkiego rodzaju cudowności [Głowiński 2000: 149].

Owe wymykające się ogólnie przyjętym kryteriom rzeczywistości elementy rozbijają spójność świata przedstawionego i wywołują lęk oraz niepokój bohaterów [Caillois 2005: 9; Zgorzelski 1980: 21].

Rozszerzając dość ogólną definicję Głowińskiego, chciałbym odwołać się do klasyfikacji utworów fantastycznych stworzonej przez Cwietana Todorova i opisaną w kanonicznej już pracy *Wprowadzenie do literatury fantastycznej* (*Введение в фантастическую литературу*, 1999). Wychodząc od pojęć „niesamowitości” i „cudowności” bułgarski teoretyk literatury wyróżnił cztery subgatunki fantastyki:

„niesamowitość fantastyczną”, „niesamowitość czystą”, „cudowność fantastyczną” oraz „cudowność czystą”. Z „niesamowitością fantastyczną” mamy do czynienia w przypadku tych utworów, w których czytelnik ma wrażenie, że za niecodzienne wydarzenia w tekście literackim odpowiedzialne są siły nadprzyrodzone, ostatecznie jednak wy tłumaczenie okazuje się w pełni racjonalne. „Niesamowitość czysta” – charakterystyczna dla powieści grozy – budzi lęk i poczucie tajemniczości. To co niesamowite w tego typu utworach nadal jest racjonalnie możliwe. „Cudowność fantastyczna” pojawia się wtedy, kiedy z pozoru racjonalna historia może mieć irracjonalne wytłumaczenie. „Cudowność czysta” zaś, podobnie jak „niesamowitość czysta”, nie ma jasno określonych granic. Todorov przekonuje, że w utworach należących do tej ostatniej grupy zjawiska nadprzyrodzone nie wywołują specjalnej reakcji ani u bohaterów utworu, ani u potencjalnego czytelnika – są jak gdyby konstytutywnym elementem świata przedstawionego. W tym przypadku cudowność wyrażana jest nie poprzez stosunek do danego zjawiska, a poprzez sam jego charakter. Omawiając ostatni podgatunek fantastyki, Todorov wyróżnia dodatkowo kilka jej podtypów, w których cudowność jest częściowo kwestionowana: „cudowność hiperboliczną”, „cudowność egzotyczną”, „cudowność instrumentalną” oraz „cudowność naukową” [Тодоров 1999: 48]. Tylko wyeliminowanie wszelkich wymienionych możliwości racjonalnego objaśnienia opisywanych wydarzeń, pozwala uznać dany utwór za „cudowność czystą”. Zaprezentowana przez Todorova klasyfikacja, jak to najczęściej bywa, nie jest pozbawiona mankamentów¹, jednak jej wartość tkwi w ukazaniu różnorodności fantastyki literackiej. Okazuje się ona również pomocna przy porządkowaniu wątków fantastycznych pojawiających się w prozie Wasilija Janowskiego – przedstawiciela tzw. niezauważonego pokolenia emigracji rosyjskiej pierwszej fali.

W pierwszej połowie XX wieku w literaturze radzieckiej nurt fantastyczny święcił triumfy, przede wszystkim dzięki Aleksandrowi Bielajewowi czy Aleksiejowi Tołstojowi. Ale po wątki fantastyczne sięgali nie tylko pisarze specjalizujący się w gatunkach fantastycznych, lecz również inni, dla których fantastyka nie była gatunkiem wiodącym – np. Ilja Erenburg, Michaił Bułhakow i Jewgienij Zamiatin [Бритиков 1970: 27]. Rosyjska literatura emigracyjna rozwijała się innymi drogami niż ta powstająca w ZSRR – nurt fantastyczny się w niej nie wykształcił. Nie oznacza to jednak, że fantastyka jest w niej zupełnie nieobecna. Wątki fantastyczne pojawiają się m.in. w twórczości wspomnianego wyżej Janowskiego² i to właśnie jego proza stanie się obiektem analizy w niniejszym artykule. Twórczość Janowskiego jest bardzo zróżnicowana, pisarz ma na swoim koncie powieści utrzymane w klimacie tradycyjnego realizmu, jak i teksty eksperymentalne, nawiązujące do surrealizmu czy techniki strumienia świadomości. Wykorzystywane przez Janowskiego motywy fantastyczne

¹ Na temat dyskusji wokół klasyfikacji Todorova patrz: Niziołek 2005: 270–273.

² Janowski należy do grona tych pisarzy emigracyjnych, których twórczość nie doczekała się jeszcze opracowań monograficznych. Wybrane aspekty jego twórczości omawiane są sporadycznie na łamach periodyków naukowych i monografii wieloautorских [Кошелева 2014; Biniewska 2018; Witczak 2019, 2022; Krycka-Michnowska 2022]. Najbardziej wartościowe poznawczo są teksty otwierające zbiory prozy Janowskiego [Мельников 2010; Рубинс 2012, 2014].

również nie mają jednorodnego charakteru, są wśród nich takie, które pojawiały się w utworach *science fiction*, jak i takie, które noszą znamiona niesamowitości czy cudowności, dominujących w dziewiętnastowiecznej fantastyce. Podstawowym celem, jaki stawiam przed sobą jest scharakteryzowanie różnych odmian fantastyki w prozie Janowskiego. Jako materiał egzemplifikacyjny posłużą mi dwie powieści emigranta – *Przenośna nieśmiertelność* (*Портативное бессмертие*, 1953) oraz *Amerykańskie doświadczenie* (*Американский опыт*, 1982)³.

W stronę fantastyki naukowej: *Przenośna nieśmiertelność*

Powieść *Przenośna nieśmiertelność* światło dzienne ujrzała w 1953 r., czyli w momencie, kiedy Janowski od kilku lat przebywał już w Stanach Zjednoczonych, jednak prace nad nią pisarz rozpoczął w latach 30., mieszkając jeszcze w Paryżu. Miejsce powstania poszczególnych utworów Janowskiego ma przy ich analizie duże znaczenie, ponieważ powieści pisane w okresie międzywojennym we Francji znacznie różnią się pod względem formalnym i problemowym od tych pisanych w Ameryce. W *Przenośnej nieśmiertelności* wyraźnie wybrzmiewają echa modernizmu zachodnioeuropejskiego, przede wszystkim surrealizmu [Красавченко 2007: 183–185]. Zerwanie z tradycjami dziewiętnastowiecznego realizmu sprawiło, że na książkę Janowskiego wylała się fala krytyki ze strony bardziej konserwatywnych publicystów⁴. Symptomatyczne w tym kontekście wydają się słowa Jekateriny Kuskowej⁵:

Читатели – разные, и молодые, и старые. И те, и другие спрашивали – что это за заглавие – *Портативное бессмертие*? К стыду своему, мы – старые – не могли этого заглавия объяснить. И далее: я не видела ни одного читателя, который дочитал бы эту книгу даже до половины. Некоторые просто ругали издательство за то, что оно выпускает книги написаны на непонятном языке и на непонятную тему. Возможно, что все это были люди, ничего не понимавшие в литературе.

³ Pewne elementy „niesamowitości” i „cudowności” można odnaleźć również w innych utworach Janowskiego, w tym w powieściach *Druga miłość* (*Любовь вторая*, 1935), *Szczeka emigranta* (*Челюсть эмигранта*, 1957), *Zakładnik* (*Заложник*, 1960–1961) i *Po tamtej stronie czasu* (*По ту сторону времени*, 1967). Jednak to w *Przenośnej nieśmiertelności* i *Amerykańskim doświadczeniu* „fantastyczność” przejawia się najsilniej, a co więcej – właśnie te dwie powieści reprezentują dwie różne odmiany fantastyki literackiej.

⁴ Gwoli ścisłości odnotować należy, że wśród odbiorców *Przenośnej nieśmiertelności* byli również tacy, którzy dostrzegali w powieści pewne atuty. Należał do nich Gieorgij Adamowicz – nieformalny ojciec „nuty paryskiej”, który w swojej recenzji na fragmenty książki Janowskiego odnotował: «След в сознании от этой вещи остается. Отнестись к ней безразлично нельзя. А это в литературе – едва ли не самое важное». Jednak jednocześnie wskazywał na wiele niedociągnięć i samego Janowskiego nazwał pisarzem „nierównym” i „chaotycznym” [Адамович 1939: 3].

⁵ Biorąc pod uwagę fakt, że Kuskowa pozostawała z Janowskim w otwartym konflikcie można powątpiewać czy aby jej słowa nie pozbawione są przesady, jednak bezsporne jest to, że *Przenośna nieśmiertelność* jest utworem wymykającym się jednoznacznej klasyfikacji, co nie ułatwiało zdobycia szerokiego grona czytelników, przyzwyczajonych do tradycji realizmu i tęskniących za literaturą pisaną w duchu Tołstoja i Czechowa.

Но результат: книга стоит на полке, и никто ее больше не спрашивает... [Кускова 2010: 335]

Chłodne przyjęcie powieści przez czytelników mogło wynikać z tego, że znaczną jej część stanowią afabularne fragmenty, w których kreowane są miejskie landszafty w duchu „tekstu paryskiego” rosyjskiej literatury emigracyjnej [patrz: Witczak 2022: 148–150], a bohater (*alter ego* autora) prowadzi długie i nierzadko mało zrozumiałe dla przeciętnego odbiorcy rozważania o otaczającym go świecie. Sprawia to, że wpleciony do utworu wątek fantastyczny, choć ciekawy, uległ rozmyciu w morzu filozoficznych dysput bohaterów.

Oś fabularną *Przenośnej nieśmiertelności* stanowią perypetie młodych idealistów (tworzących tajną organizację Wiernych), chcących uniknąć światowej katastrofy poprzez przeprowadzenie duchowej przemiany społeczeństwa przy pomocy specjalnego aparatu, generującego promienie Omega. Każda żywa istota – zarówno człowiek, jak i zwierzę – jaka znajdzie się w polu rażenia urządzenia odkrywa w sobie nieograniczone pokłady miłości, którą chce dzielić się ze swoim otoczeniem. Stopniowe przeobrażanie ludzkości w założeniu miało wyeliminować jakiegokolwiek konflikty na świecie. Wszyscy mieli żyć w pełnej harmonii. Konstrukтором promieniującego miłością aparatu był Jean Dout, w następujący sposób opisujący działanie swego wynalazku:

Друзья и ученики! – снова начал Жан. – Я включаю эту лампу. Она горит невидимым светом, а лучи ее могущественны. Их имя – Омега, если хотите, лучи любви или жизни. Все, что попадет в зону их действия, хоть на тридцать секунд, подвергается чудесному влиянию, претерпевает райское изменение [Яновский 2012: 502].

Zachęteni rezultatem działania wynalazku Douta członkowie zakonu Wiernych przystępują do rażenia miłością mieszkańców Paryża. Zaczynają od miejsc szczególnie narażonych na konflikty, tj. giełdy papierów wartościowych, posterunku policji, domów publicznych. Szybko okazuje się, że promienie mają większą moc, niż początkowo zakładano:

[...] согретые ими, в свою очередь, начинали лучеиспускать... Где прелоилялась Омега, отверзались резервуары неистощимой, неиспользованной мощи, хлябями проливались на землю. Все плыли точно в божественном облаке, неопалимой купине, в эдемском цветении ароматов, музыки и молитвы, походя щедро одаряя других мудростью и любовью (по чудесной тайной энергетике, благодаря этому, удваивая свои силы [Яновский 2012: 520].

Zarysowana w skrócie struktura zdarzeniowa utworu Janowskiego pozwala nam rozpatrywać go w kategoriach fantastyki literackiej. Nie ulega wątpliwości, że moralne przeobrażanie ludzi tajemniczymi promieniami wymyka się prawom logiki i wychodzi poza kryteria rzeczywistości zarówno międzywojennej Francji, jak i współczesnego świata. Powracając do przywołanej wcześniej klasyfikacji Todorova, motyw fantastyczny, po który sięgnął w *Przenośnej nieśmiertelności* Janowski, określić

możemy mianem „cudowności naukowej”, zrodzonej jeszcze w XIX wieku we Francji, która z czasem ewoluowała w znaną nam dziś fantastykę naukową. Jak już zostało to zasygnalizowane, jest to taka odmiana fantastyki, w której nadprzyrodzoność tłumaczona jest racjonalnie, jednak opierając się na prawidłach nauki, które same w sobie są fantastyczne, niemożliwe do spełnienia w ówczesnym świecie. Bułgarski uczony stwierdzał:

В эпоху расцвета фантастического рассказа к научному чудесному относились истории, в которых фигурировал магнетизм. Магнетизм «научно» объясняет сверхъестественные явления, только вот сам магнетизм относится к сфере сверхъестественного. Таковы *Обрученный призрак* и *Магнетизер* Гофмана, *Правда о происшествии с г. Вальдемаром* Эдгара По и *Сумасшедший?* Г. де Мопасана. Современная научная фантастика, если она не впадает в аллегоричность, имеет тот же механизм. В повествованиях такого рода факты связываются друг с другом совершенно логичным образом, но на основе иррациональных предпосылок [Тодоров 1999: 50].

Wpływ nauki i techniki na społeczeństwo stał się jednym z ważniejszych problemów, nad którym pochylali się międzywojenni intelektualiści. Pisarze najczęściej podchodzili sceptycznie do rozwoju technologicznego, obawiając się, że postęp materialny znacznie wyprzedzi rozwój moralny i duchowy człowieka, a co za tym idzie, jak zauważa Andrzej Polak, zdegraduje jednostkę ludzką do postaci barbarzyńcy, wyposażonego w moc, przypisywaną niegdyś bogom [Polak 2015: 33]. Wystarczy przywołać rozważania Oswalda Spenglera, Nikołaja Bierdiajewa czy Floriana Znanieckiego aby przekonać się, że w omawianym okresie panował wszechobecny lęk przed nadciągającą przyszłością, markerem której stała się złowroga człowiekowi technika [Stachowicz 2009]. Również i sam motyw fantastycznych promieni, po który sięgnął Janowski, nie był w momencie wydania *Przenośnej nieśmiertelności* czymś nowatorskim w literaturze. Wspomnijmy chociażby o słynnej powieści Herberta Geoga Wellsa *Wojna światów* (*The War of the Worlds*, 1898), w której Marsjanie przypuszczają atak na Ziemię i podporządkowują sobie ludzkość, rażąc wszystko snopami gorąca. Temat ten nie był obcy i rosyjskim twórcom. Promienie przyspieszające rozmnażanie i rozwój organizmów żywych stają się lejtmotywem *Fatalnych jaj* (*Роковые яйца*, 1924) Michaiła Bułhakowa. W 1925 r. natomiast Goskino wypuściło film *Promień śmierci* (*Луч смерти*) w reżyserii Lwa Kuleszowa, na podstawie scenariusza Wsiewołoda Pudowkina. Wokół wątku wszechmogących promieni Aleksy Tołstoj skonstruował powieść *Hiperboloida inżyniera Garina* (*Гиперболоид инженера Гарина*, 1927), która ma pewne punkty zbieżne z powieścią Janowskiego. Przede wszystkim w obu utworach naukowcy próbują przy pomocy autorskiego wynalazku zmienić świat i w zasadzie przejąć nad nim kontrolę. Garina i Douta różnią natomiast pobudki podejmowanych działań. Bohater Tołstoja używa promieni dla własnych korzyści, chce się wzbogacić, docierając do niedostępnych dotychczas pokładów złota i opanowując największe rynki finansowe. Naukowiec z *Przenośnej nieśmiertelności* zaś pragnie dobra ogółu, zatem z etycznego punktu

widzenia jest przeciwieństwem Garina. Tołstoj tym samym, podobnie jak wcześniej Bułhakow czy Wells, stosuje motyw promieni w negatywnym kontekście, podkreślając ich śmiertelny charakter. Janowski zdaje się podejmować polemikę⁶ z autorem *Chodzenia po mękach*, opisując promienie, które nie sięją zniszczenia, lecz wręcz przeciwnie – są szansą na zbawienie ludzkości.

Idea przemiany ludzkości w jednostki przepełnione miłością pozwala rozpatrywać *Przenośną nieśmiertelność* nie tylko w kategoriach *science fiction*, ale również gatunku utopii, który uważany jest przecież przez wielu za jedną z odmian fantastyki [Ostrowski 1958: 222]. W klasycznej utopii, jak wiadomo, przedstawiony jest obraz fikcyjnego i idealnego – w oczach jego twórców – państwa. Tym samym powieść Janowskiego spełnia wymienione kryteria tylko częściowo. Różni ją od klasycznych utopii fakt, że do czynienia mamy w niej z opisem nie idealnego państwa, lecz procesu jego tworzenia. Założenia konstruktorów jednak są typowo utopijne – stworzenie świata pełnego równości i sprawiedliwości, zamieszkiwanego przez doskonale moralnie jednostki.

Jak się wydaje, utopizm *Przenośnej nieśmiertelności* ma swoje źródła w koncepcjach Nikołaja Fiodorowa, a przede wszystkim w jego oryginalnym i kontrowersyjnym traktacie *Filozofia wspólnego czynu*, łączącym rozważania natury filozoficznej, teologicznej, etycznej i naukowej. Moskiewskiemu Sokratesowi, podobnie jak Janowskiemu, zarzucono utopizm, ponieważ rzucił on wyzwanie śmierci. Przy czym podkreślić należy, że nieśmiertelność rozumiał Fiodorow nie w sposób metaforyczny – jako trwanie w pamięci potomnych (ten rodzaj nieśmiertelności uważał za pozorną), lecz dosłownie – jako trwanie biologiczne. Myśliciel nie ograniczał się wyłącznie do chęci obdarowania wiecznym życiem ówczesnych sobie pokoleń, ale także wskrzesić zmarłych już przodków [Milczarek 2013: 22]. Nic dziwnego, że postawienie takich tez ocenione zostało ambiwalentnie. Noszą one przecież znamiona fantasmagorii. Wiara w osiągnięcie biologicznej nieśmiertelności towarzyszy również Janowi Dutowi z *Przenośnej nieśmiertelności*. Mężczyzna wyznaje:

Господи, вот я, доктор, был болен, а теперь здоров; подавлен, озлоблен, думал о смерти, а теперь пою и собираюсь жить без конца, вот моя работа. Я помогу другим проделать тот же путь, подтолкну. Судьба человека в его руках, граница радости в скорби, жизни и смерти передвигается, она растяжима, как резинка. Вы бы ужасно поразились, если бы узнали, до какой степени это верно. Один ученый положил сердце только что умершего ребенка в физиологический раствор: сердце начало биться и продолжало еще много месяцев спустя. Человечество идет за своими водителями: когда те начинают пятиться или опускаться на четвереньки – все пятятся и опускаются на корточки [Яновский 2012: 322].

⁶ Nie ma potwierdzonych informacji na ten temat czy Janowski świadomie inspirował się powieścią Tołstoja. Oba utwory jednak mają wiele zbieżnych motywów, na co wskazywała Maria Rubins. W tym samym artykule angielska badaczka zauważa, że w *Przenośnej nieśmiertelności* można dostrzec również echa powieści *Rozpad atomu* (*Распад атома*, 1938) Georgija Iwanowa [Rubins 2012: 16–17].

Jak wynika z przytoczonego cytatu, Dout wierzy, że ludzkość można ocalić przed śmiercią dzięki osiągnięciom nauki. Nie potrzeba tu udziału żadnych sił nadprzyrodzonych. Wystarczy wybitna jednostka, która swoje intelektualne pokłady wykorzysta do ratowania innych. Poglądy Douta zbieżne są z Fiodorowymi nie tylko w punkcie osiągnięcia nieśmiertelności, ale również w określeniu sposobu jej osiągnięcia. W *Filozofii wspólnego czynu* podkreślane jest to, że należy dążyć do nieśmiertelności nie tylko dla siebie, ale przede wszystkim dla ogółu. Tylko wtedy ma ona sens [Milczarek 2013: 22]. Poza tym Fiodorow człowiekowi, a nie Bogu powierza zadanie odkrycia tajemnicy życia wiecznego. Człowiek, w odróżnieniu od zwierząt i roślin, traktowany był przez Fiodorowa jako istota działająca – zdolna do tworzenia, odtwarzania i, co najważniejsze, kształtowania świata wedle własnej woli. Dlatego nie może on pogodzić się ze swoją śmiertelnością i pokornie czekać na kres egzystencji [Fiodorow 2012: 781]. Poglądy myśliciela nie były jednak obrazoburcze. Nie odrzucał Fiodorow Boga, wręcz przeciwnie – podkreślał, że człowiek „nie jest wytworem przyrody, lecz Boga, który stworzył nas poprzez nas samych” [Fiodorow 2012: 512]. Mamy tu zatem do czynienia z aktem bosko-ludzkiego współdziałania, które sam Moskiewski Sokrates określał „teantropourgią” [Fiodorow 2012: 748].

Człowiek, będąc istotą rozumną, stworzoną przez Boga na jego podobieństwo, ma – zdaniem Fiodorowa – tylko jednego wroga – niszczycielską i nieokiełznaną siłę przyrody:

Człowiek jako istota rozumna ma tylko jednego wroga – jest nim ślepa siła przyrody; lecz również ten wróg jest jedynie wrogiem tymczasowym i stanie się przyjacielem na wieczność, jeśli zniknie wrogość między ludźmi i dojdzie do zjednoczenia w wysiłku poznawania i kierowania ślełą siłą przyrody [Fiodorow 2012: 503–504].

Fiodorow uważał, że przyrodą kierować można z wykorzystaniem metod naukowych. Zapanowanie nad żywiołem natury jest pierwszym krokiem do życia wiecznego i wskrzeszenia umarłych. Filozof podkreślał: „wskrzeszenie nie będzie dziełem cudu, lecz poznania i wspólnej pracy” [Fiodorow 2012: 730]. Nadzieją na uratowanie świata są ludzie – wybitne jednostki, które dzięki swojemu ponadprzeciętnemu intelektowi przemienią ludzkość z potworów moralnych w istoty czyste duchowo. Jednak nie tylko nauka odgrywa w przeobrażeniu ważną rolę. Jeszcze jednym elementem układanki jest miłość, która zajmuje centralne miejsce nie tylko w teorii Jana Douta (promienie Omega to *de facto* promienie miłości), lecz także w koncepcji Fiodorowa:

Ludzie nie byliby skończeni i ograniczeni, gdyby istniała między nimi miłość, tzn. gdyby wszyscy razem stanowili jedną zjednoczoną siłę; lecz są śmiertelni właśnie dlatego, właśnie dlatego są ograniczeni, że nie ma między nimi jedności, miłości [Fiodorow 2012: 139].

Poczynione przez nas uwagi dotyczące związków *Przenośnej nieśmiertelności z Filozofią wspólnego czynu*, potwierdzają zasadność nazywania powieści Janowskiego mianem utopii. Plany Douta nie powinny budzić wątpliwości natury etycznej. Stworzenie świata, któremu obce jest cierpienie i śmierć, w którym wszystkie

żywe istoty się miłują jest z samego założenia dobre. Janowski wprowadza jednak do swojego utworu takie wątki, które wywołują wątpliwości co do czystości moralnej działalności Wiernych. Stopniowo w powieści zaczynają pojawiać się elementy charakterystyczne nie dla utopii, a dla antyutopii. Już samo imię i nazwisko Jeana Douta ironicznie sugeruje, że nie wszystko jest jednoznaczne, gdyż „j’ean dout” w języku francuskim oznacza „powątpiewam w to”. Dalszy rozwój wydarzeń tylko wątpliwości te potęguje. Kiedy wydawało się, że nic nie stoi na przeszkodzie, żeby zmienić świat w nowy Eden, wewnątrz zakonu Wiernych doszło do rozłamu. Swiftson i jego stronnicy przeciwni byli temu, aby zmieniać świat i rozpowszechniać wartości chrześcijańskie przy użyciu nauki i techniki. Pełną harmonię i Królestwo Boże osiągnąć można, zdaniem Swiftsona, wyłącznie poprzez wewnętrzną przemianę ludzkości. Mechaniczne przeobrażanie dusz człowieczych, nawet jeśli przyświecają tej działalności dobre zamiary, nie jest niczym innym, niż przemocą i pozbawianiem człowieka wolnej woli, możliwości decydowania o swoim losie. Janowski nie opowiada się wprost za żadną ze skonfliktowanych stron stowarzyszenia Wiernych, pozostawiając finał swojej powieści otwartym – drogi dwóch liderów tajnej organizacji rozchodzą się. Zdaje się jednak, że pisarz przestrzega czytelnika przed bezrefleksyjnym przyjmowaniem wszelkiego rodzaju idei i niekontrolowanym korzystaniem z osiągnięć naukowo-technicznych. Każda, nawet najczystsza moralnie jednostka, jeśli poczuje, że ma nieograniczoną władzę, może z łatwością obrócić się przeciwko ludzkości, czyniąc z niej niewolników.

W stronę „cudowności”: *Amerykańskie doświadczenie*

Amerykańskie doświadczenie (*Американский опыт*, 1946–1948) jest pierwszą powieścią Janowskiego napisaną i opublikowaną w Stanach Zjednoczonych. Stanowi odzwierciedlenie pierwszych doświadczeń pisarza z pobytu w Ameryce. Fabuła utworu, podobnie jak w *Przenośnej nieśmiertelności*, skonstruowana została wokół motywu fantastycznego. Główny bohater Bob Kaster – 32-letni Amerykanin francuskiego pochodzenia – pewnej nocy ulega niesamowitej metamorfozie, zmienia kolor skóry z białego na czarny:

Пустив горячую воду из крана, Боб Кастэр, прежде чем приняться за утренний туалет, по обыкновению глянул в зеркало. Тогда раздался его крик. Страшный, животный, испуганный, – изумленного, подбитого зверя. «Это кошмар, это, это»... он не знал, что подумать и только беспомощно озирался по сторонам. [...] Одно только ясно: страшная беда. Непоправимая, единственная в своем роде. [...] Оригинальная катастрофа, непоправимое поражение, загадочное горе решительное и страшное [Яновский 1982: 2].

Niewiarygodna sytuacja leżąca u podstawy rozwoju fabuły oraz dynamiczny rozwój wydarzeń, przybierających momentami sensacyjny charakter stanowią *novum* w prozie Janowskiego. Różnice szczególnie się uwidaczniają jeśli *Amerykańskie doświadczenie* porównamy z surrealistyczną *Przenośną nieśmiertelnością*. Formalnie pierwszą amerykańską powieść Janowskiego uznać możemy za mariaż z literaturą

popularną, co bynajmniej nie pozbawia jej głębszego sensu, lecz ukazuje jak duży wpływ na pisarza z Rosji wywarło amerykańskie środowisko literackie, jakże odmienne od francuskiego. W amerykańskiej prozie lat 40. i 50. XX wieku pod płaszczykiem zajmującej fabuły, tematyki sensacyjnej i wojennej przemycano rozważania natury moralnej i egzystencjalnej [patrz: Andrzejczak 2003, 11–29]. W perspektywie analizowanej przeze mnie problematyki najważniejsze jest to, że wątek fantastyczny, który pojawił się w *Amerykańskim doświadczeniu* ma zgoła inny charakter niż ten z *Przenośnej nieśmiertelności*. Wcześniej mieliśmy do czynienia z fantastyką naukową, z potencjalnymi osiągnięciami techniki, tym razem zaś z „czystą cudownością”, jeśli odwołamy się ponownie do klasyfikacji Todorova. Owszem, początkowo zarówno sam Bob Kaster, jak i ci, do których zwracał się o pomoc – lekarze i prawnicy – próbowali znaleźć racjonalne wyjaśnienie zaistniałej sytuacji, jednak wszystkie te próby kończyły się niepowodzeniem i wreszcie należało uznać, że jest to przypadek, jakiego nie da się wyjaśnić logicznie.

Uważna lektura utworu pozwala dostrzec w *Amerykańskim doświadczeniu* echa groteskowego świata Gogola oraz egzystencjalnego doświadczenia absurdu rzeczywistości, charakterystycznego dla prozy Franza Kafki. Do twórczości Gogola Janowski nawiązywał już w swych wczesnych utworach, kreując obrazy „małych ludzi” zagubionych w bezdusznym świecie. W tym przypadku jednak mówić możemy nie o typologicznym podobieństwie postaci, lecz całego świata, przesiąkniętego groteską, rozumianą jako forma kreatywnego myślenia i obrazowania, zbuntowaną przeciwko mimetyzmowi i konwencjonalizmowi. Michał Głowiński traktuje groteskę jako kategorię estetyczną, uważając, że nie jest ona wyłącznie swoistą procedurą artystyczną, ale przede wszystkim kryje się za nią „wyrazista koncepcja świata, a także pewien zespół wartości” [Głowiński 2003: 5–6]. Tak właśnie moim zdaniem można rozpatrywać groteskę w odniesieniu do analizowanej powieści Janowskiego. Tym bardziej, że groteska jest pewnym odchyleniem od normy i – jak przekonuje Magdalena Stańczuk – „spójny obraz świata pod wpływem działania groteski ulega dezintegracji” [Stańczuk 2015: 87]. Owa dezintegracja wyraża się w tworzeniu w utworze literackim kompozycji logicznie niemożliwych, przeczących zdrowemu rozsądkowi, rozumowi oraz naukowemu oglądowi świata. Innymi słowy: „przeciwy ona – na co zwraca uwagę Edward Kasperski – rutynowej, pospolitej, „zwyczajnej rzeczywistości”, a w każdym razie temu, co w społeczeństwie zwykło się nią nazywać lub za nią uchodzić” [Kasperski 2012: 5]. Niecodzienna przypadłość Roberta Kastera – bohatera powieści Janowskiego – wychodzi poza ramy rozumowej percepcji świata i dezintegruje nie tylko życie samego mężczyzny, ale również osób z jego otoczenia.

Nagła i nieoczekiwana zmiana koloru skóry przypominać może sytuację opisaną przez Gogola w opowiadaniu *Nos* (*Hoc*, 1936), w którym to asesor Kowalow budzi się pewnego ranka bez nosa na twarzy. Podobny schemat fabularny, opierający się na fizycznej metamorfozie bohatera, pojawia się w opowiadaniu *Przemiana* (*Die Verwandlung*, 1912) Kafki, w którym Gregor Sams budzi się jako ogromny karaluch. To, co najważniejsze, protagonistę *Amerykańskiego doświadczenia* z bohaterami utworów Gogola i Kafki łączy nie tylko sam fakt fizycznej metamorfozy, ale również

okoliczności jej zajścia. Kowalow, Gregor Sams oraz Robert Kaster zauważają swoją przemianę rankiem po przebudzeniu. Zdaniem Jurija Manna pora dokonania się przemiany nie jest tu bez znaczenia. Badacz nazywa metamorfozę „posłanką nocy” i dodaje, że sen w życiu człowieka pełni funkcje symboliczne, dzieląc jego egzystencję na kawałki – dni, tygodnie, miesiące, lata. Jeśli człowiek nie śpi w nocy, to kolejnego dnia nie rozpatruje w kategoriach nowego początku, lecz jako kontynuację dnia poprzedniego. Zarówno u Kafki, jak i Gogola moment przebudzenia oznacza dla bohaterów nie tylko początek nowego dnia – kolejnego czasowego odcinka życia, ale zupełne przewartościowanie dotychczasowego bytowania, reorganizację wszelkich więzów ze światem zewnętrznym, a przede wszystkim z zaistnieniem nowej rzeczywistości, wedle Manna – „nierealnej rzeczywistości” [Манн 1999: 162].

Wspomniana „nierealna rzeczywistość” wyraża się w specyficznym wprowadzeniu fantastyki w przestrzeń artystyczną utworu. Choć z perspektywy rozumu fizyczne przemiany, jakie dokonały się w utworach Gogola, Kafki i Janowskiego, powszechnie uznawane są za niemożliwe do zajścia, to przez same ofiary i ich otoczenie odbierane są jako zjawisko dziwne, aczkolwiek nie nadzwyczajne. Tym samym zatarta zostaje granica między tym, co realne i fantastyczne, możliwe i nieprawdopodobne. I tak bohater opowiadania Gogola jest przerażony nie tyle niewiarygodnym faktem zniknięcia nosa, ile ewentualnymi konsekwencjami społecznymi, jakie zniknięcie to może za sobą pociągnąć. W *Przemianie* Kafki rodzina Gregora stara się ukryć jego metamorfozę przed światem, również obawiając się bardziej opinii publicznej niż samego zajścia. Niedostrzeganie absurdalności sytuacji świadczyć może o absurdalności i nienaturalności całego świata, którego mieszkańcy zwracają uwagę na to, co nieistotne, nie zauważając tego, co w życiu naprawdę ważne i warte uwagi.

Analogiczne reakcje otoczenia na niecodzienną przypadłość pojawiają się w *Ame-rykańskim doświadczeniu*. Sam Bob Kaster początkowo rozpatruje swą przypadłość, jako chorobę, którą być może da się wyleczyć i postanawia podjąć walkę: „Нет, я не для компромиссов, – решил: пока я не сдаюсь” [Яновский 1982: 3]. W tym celu udaje się do lekarza, który nie sprawia wrażenia szczególnie zaskoczonego niecodzienną transformacją człowieka białego w czarnego i daje skierowanie do szpitala, sugerując zmiany patologiczne w obrębie naskórka [Яновский 1982: 4]. Niczego nadzwyczajnego w metamorfozie Boba nie widzi również jego partnerka Sabina, która jest po prostu zaniepokojona wspólną przyszłością z mężczyzną o czarnej skórze. Zatem, podobnie jak u Gogola i Kafki, w powieści Janowskiego fantastyczno-realistyczne groteskowe obrazy, odnosząc się do realnego świata, demaskowały jego niespójność, dysonanse, chaos i brak jakiegokolwiek sensu. Wydaje się, że adekwatne jest odniesienie do *Ame-rykańskiego doświadczenia* wprowadzonego przez Michaiła Bachtina pojęcia „realizmu groteskowego” [Bachtin 1975: 87]. Termin ten początkowo zastosowany został przez teoretyka literatury przy analizie twórczości Franciszka Rabelais’go, jednak z czasem odniósł go Bachtin również do prozy Gogola [Bachtin 1982: 582]. Pojęcie to ma charakter paradoksalny, bowiem groteska kojarzona jest bardziej jako kategoria surrealistyczna, jednak w rozumieniu Bachtina – co podkreśla Janusz Dobieszewski – realizm „oznacza nie bierną i statyczną wizję rzeczywistości,

ale uchwycenie rzeczywistości tej napięcia, dynamiki, kreatywnego rozwoju” [Dobieszewski 2003: 9]. Jak zauważa Edward Kasperski, poetyka „realizmu groteskowego”:

[...] środkami fantastyki nasyciała świat przedstawiony, opowiadała o nim w aurze przekornej, karnawałowej zabawy, ale zarazem przenikała poznawczo do jego wnętrza, ujawniała i obrazowała rządzące nim mechanizmy oraz ukazywała jego nonsensy [Kasperski 2012: 8].

Również w powieści Janowskiego wprowadzenie wątku fantastycznego staje się sposobem na ujawnienie nonsensów rzeczywistości. Nonsensy te dotyczą zarówno aspektów społecznych – na przykład absurdów amerykańskiego systemu prawnego, jak i bardziej głębszych – niemożności dopasowania się jednostki do społeczeństwa pod względem tożsamościowym. Powieść Janowskiego jednak – zresztą jak i opowiadanie *Nos Gogola* – tylko pozornie odnosi się do konkretnej przestrzeni i czasu. Ameryka lat 40. XX wieku dla Janowskiego i Rosja z czasów Mikołaja I dla Gogola stanowią tylko tło, mają tak naprawdę charakter umowny. W praktyce natomiast w przypadku obu utworów mówić można o ponadczasowości i prezentowaniu uniwersalnych prawd o zachwianej tożsamości oraz o lęku przed tym, że defekt fizyczny może zdeterminować całe życie jednostki, zamieniając je w piekło. Przy czym wygląd zewnętrzny traktować możemy w tym przypadku nie dosłownie i powierzchownie, lecz szerzej jako inność. Mamy tu więc do czynienia z ukazaniem postawy społeczeństwa wobec Innego. Zmiana koloru skóry wprowadza w życie Boba poważne zmiany, komplikując i tak niełatwe życie, stał się on obywatelem drugiej kategorii, musząc zmagać się na co dzień przejawami rasizmu.

Wprowadzenie motywu fantastycznej metamorfozy nie służy jedynie budowaniu interesującej fabuły, a daje asumpt do rozważań na temat natury człowieka i jego tożsamości. Janowski stawia pytanie o to, co na ową tożsamość wpływa – gdzie tkwi istota tego, kim naprawdę jesteśmy. Bob nie cierpi z tego powodu, że stał się czarny, lecz dlatego, że przestał być sobą:

Я еще не другой. Но меня заставляют быть другим. Я не хочу платить по чужому счету. Я отвечаю за мою личность: я обязан быть самим собой. [...] А меня толкают отказать от себя. Меня принимают за другого. Вся жизнь нажимает в этом направлении. И скоро мне даже понравится состояние побежденного. Это самое поганое: ибо соблазнительно легко! Но тогда конец! [Яновский 1982: 7]

Bohater zdaje sobie sprawę, że najłatwiej byłoby dostosować się do nowej sytuacji, nauczyć się żyć jako czarny. Oznaczałoby to jednak poddanie się i rezygnację z samego siebie – symboliczną śmierć Roberta Kastera. Chodzi tu bowiem nie o poszukiwanie nowej pracy, mieszkania, utratę statusu społecznego, lecz zatracenie własnej tożsamości – stanie się tym, kim chce cię widzieć społeczeństwo, a nie tym, kim jesteś naprawdę.

Zmianę koloru skóry *de facto* odczytywać możemy nie jako medyczne kuriozum, chichot losu czy wpływ bliżej nieokreślonych sił nadprzyrodzonych, lecz przede wszystkim jako próbę odebrania jednostce jej prawdziwego Ja. Tym samym

fizyczna przemiana stanowi uzewnętrznienie procesów zachodzących w sferze psychicznej i emocjonalnej Boba Kastera. Pociemnienie skóry przy takim założeniu staje się symptomem choroby trwającej od dawna bohatera. O tym, że zmiany zachodziły w Robercie jeszcze przed feralną nocą, która przewróciła jego życie do góry nogami, świadczyć mogą obserwacje jego partnerki Saby, która po ujrzaniu swojego narzeczonego w nowej odsłonie stwierdziła: „Знаешь, это замечалось уже давно. Дело не в одной коже. Я раньше уже наблюдала, какую-то перемену в тебе!” [Яновский 1982: 6]. Bob przypomniał też sobie jak już kilka tygodni wcześniej Sabina narzekała: „Твои глаза совершенно изменились, не то выражение, и рот стал другим, ты чавкаешь, когда ешь” [Яновский 1982: 8].

Przełomowe okazało się dla bohatera przypadkowe spotkanie w parku z nieznanym starcem, który opowiedział Robertowi historię swojego życia. Historię tę, przybierającą formę przypowieści, można odczytywać – jak się wydaje – jako klucz interpretacyjny do całego utworu. Nieznajomy twierdził, że całe życie poświęcił muzyce, grał zawodowo na kontrabasie, choć urodził się tak naprawdę wiolonczelistą. Codzienne udawanie kogoś innego niż był w rzeczywistości, próby zaspokajania oczekiwań innych osób trawiły mężczyznę od środka i prowadziły do niechybnej zguby. Pewnego dnia jednak znalazł w sobie siłę, żeby odmienić swoje życie – porzucił rodzinę i pracę, aby zacząć wszystko od nowa. Nieznajomy polecił Robertowi Kasterowi traktować swoją przemianę jak znak, ostatnie ostrzeżenie przed zagładą własnego Ja. Kiedy tajemniczy starzec skończył opowiadać swą historię, Boba ze snu wyrwało dwóch policjantów. Tym samym nie do końca wiadomo czy cała scena nie przyśniła się bohaterowi, jednak bez względu na realność przypadkowego spotkania tego dnia zaszła w Bobie pewna przemiana. Coraz częściej zaczął on myśleć o swojej niecodziennej metamorfozie nie jak o przekleństwie, a wręcz przeciwnie – jak o błogosławieństwie i darze. Mężczyzna zaczął postrzegać siebie jako osobę wybraną przez Boga, która odkrytej dla siebie prawdy o życiu nie powinna skrywać wyłącznie dla siebie i swoich najbliższych, lecz głosić ją innym zagubionym we współczesnym świecie:

Я создаю новое общество: последний интернационал: «Враги небытия, соединяйтесь». Если ты обуздаешь в себе темные инстинкты, приходи к нам. Мы пловцы с длинным дыханием. Неся собственных и чужих Каинов, переплываем ртутные воды к утверждению живого. Помни, это не шутка: царство Божие берется силою [Яновский 1982: 6].

W wieńczącym *Amerykańskie doświadczenie* epilogu dowiadujemy się, że Robert Kaster poważnie podszedł do postawionego sobie celu oświecania ludzkości i uczenia ich prawdziwego życia, stanął bowiem po zakończeniu II wojny światowej na czele nowego kościoła. Co ciekawe, Bob ponownie miał już białą twarz, opowiadając wiernym, że wiele lat temu Bóg ukarał go za grzechy, przemieniając w czarnoskórego mężczyznę. Dopiero, kiedy zaczął słać imię Chrystusa kara została zdjęta i poprzednia postać przywrócona. Na spotkaniach z nowymi wiernymi Robert Kaster objaśniał w jaki sposób powinien żyć każdy człowiek, aby osiągnąć szczęście

i spełnienie oraz przekonywał, że Bóg tworzy na swoje podobieństwo ludzi ponadprzeciętnych, wyjątkowych, jednak społeczeństwo cechy te tłamsi i doprowadza do powolnej utraty tożsamości, a co za tym idzie do oddalania się od idei Królestwa Bożego [Яновский 1982: 75].

Podsumowanie

Podsumowując przeprowadzone rozważania, należy podkreślić, że nie wyczerpują one w pełni poruszonego tematu i nie oddają złożoności oraz wieloznaczności *Przenośnej nieśmiertelności* i *Amerykańskiego doświadczenia*, które otwierają drzwi do ich analizy również w innych kontekstach. Poczynione uwagi pozwalają jednak potwierdzić tezę, że fantastyka w wydaniu Janowskiego ma charakter różnorodny – sięga pisarz po tradycję fantastyki dziewiętnastowiecznej – „cudowności” (*Amerykańskie doświadczenie*) oraz fantastyki naukowej (*Przenośna nieśmiertelność*). Co najważniejsze jednak, w przypadku obu przeanalizowanych utworów motywy fantastyczne nie są jedynie powierzchownym zabiegiem artystycznym, mającym na celu uatrakcyjnienie warstwy fabularnej, lecz dają asumpt do zastanowienia się nad kondycją współczesnego Janowskiemu społeczeństwa. Pisarz odwołuje się do znanych koncepcji filozoficznych (przede wszystkim Nikołaja Fiodorowa) oraz do tradycji chrześcijańskiej, wchodzi w dialog z klasykami literatury rosyjskiej i powszechnej, balansuje na granicy gatunku utopii i antyutopii. Wszystkie te zabiegi sprawiają, że należy Janowskiego uznać za pisarza oryginalnego, zasługującego – wbrew zdaniu części środowiska literackiego diaspory rosyjskiej – na uwagę. Warto jeszcze na koniec dodać, że omówione wyżej powieści łączą nie tylko zastosowane w nich motywy fantastyczne, lecz także recepta na ocalenie ludzkości, a jest nią podążanie za Bogiem i samodoskonalenie moralne człowieka.

Bibliografia

- Andrzejczak K., 2003, *Powieść wojenna. Mailer: Tropiciel zła. Różne spojrzenia na tradycję – proza żydowska: Bellow, Malamud, Singer, Roth. Salinger: Fałszywe światy dorosłych*, [w:] *Historia literatury amerykańskiej XX wieku*, red. A. Salska, t. 2, Kraków, s. 11–29.
- Bachtin M., 1975, *Twórczość Franciszka Rabelais'go a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, przeł. A. i A. Goleniowie, Kraków.
- Bachtin M., 1982, *Rabelais i Gogol (sztuka słowa i ludowa kultura śmiechu)*, [w:] tegoż, *Problemy literatury i estetyki*, tłum. W. Grajewski, Warszawa, s. 582–596.
- Biniewska J., 2018, *Kulturowa tożsamość emigranta rosyjskiego wobec świata zachodniego*. Pola Elizejskie. Księga pamięci Wasilija Janowskiego, „Politeja”, nr 2(53), s. 335–357.
- Caillois R., 2005, *W sercu fantastyki*, tłum. M. Ochab, Gdańsk.
- Dobieszewski J., 2003, *Michaila Bachtina filozofia karnawału*, [w:] *Musica Antiqua Europae Orientalis XIII. Acta Slavica: Słowiańszczyzna wobec sacrum w kulturze świata wschodniego i zachodniego*, red. A. Bezwiński, Bydgoszcz.

- Fiodorow N., 2012, *Filozofia wspólnego czynu*, przeł. C. Wodziński i M. Milczarek, Kęty.
- Głowiński M., 2000, *Fantastyka*, [w:] M. Głowiński et al., *Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński, Wrocław.
- Głowiński M., 2003, *Groteska jako kategoria estetyczna*, [w:] *Groteska*, red. M. Głowiński, Gdańsk.
- Kasperski E., 2012, *W groteskowym tyglu. O pisarstwie Mikołaja Gogola – z perspektywy XXI wieku*, „Tekstualia”, nr 2 (29).
- Krycka-Michnowska I., 2022, *Tożsamość uchodźcy. O Rosji i Rosjanach w Polach Eliżejskich Wasilija Janowskiego*, [w:] *W poszukiwaniu tożsamości Europy Środkowo-Wschodniej. Tom jubileuszowy z okazji dwudziestolecia Katedry Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej Uniwersytetu Warszawskiego*, red. J. Getka, S. Grzybowski, Warszawa, s. 133–147.
- Mazurkiewicz A., 2021, *O (nie tylko estetycznych) pożytkach z lektury fantastyki naukowej*, „Bibliotekarz Podlaski”, t. LII, nr 3, s. 9–44.
- Milczarek M., 2013, *Z martwych was wskrzesimy. Filozofia Nikołaja Fiodorowa*, Kraków.
- Niewiadomski A., Smuszkiewicz A., 2012, *Fantastyka*, [w:] *Encyklopedia fantastyki*, [http://www.encyklopediafantastyki.pl/index.php?title=Fantastyka_\(poj%C4%99cie\)](http://www.encyklopediafantastyki.pl/index.php?title=Fantastyka_(poj%C4%99cie)) (23.04.2023).
- Niziołek N., 2005, *Zdefiniować fantastykę, czyli „fantastyczne” (i nie tylko) teorie literatury fantazyjnej*, „Przestrzenie Teorii”, nr 5, s. 267–278.
- Ostrowski W., 1958, *Utopia*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich”, t. I, s. 221–224.
- Polak A., 2015, *Grając przeszłością i przyszłością. Rosyjska fantastyka alternatywna i socjologiczna*, Katowice.
- Roszczyńska M., 2005, *Fantazyjna krytyka – krytyczna fantazyjka. O kłopotach współczesnej krytyki literackiej z literaturą fantazyjną*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” t. V, s. 220–232.
- Smuszkiewicz A., 1980, *Stereotyp fabularny fantazyjki naukowej*, Wrocław.
- Stachowicz J., 2009, *Wizje przyszłości w polskiej międzywojennej literaturze SF*, „Kultura i Historia”, nr 16, <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/1480> (18.02.2020).
- Stańczuk M., 2015, *Tropologiczna koncepcja groteski*, „Przegląd Filozoficzno-Literacki”, nr 1(41), s. 81–92.
- Witczak P., 2019, *Odkrywanie świadomości religijnej w literaturze emigracji rosyjskiej pierwszej fali (o powieści Druga miłość Wasilija Janowskiego)*, „Acta Polono-Ruthenica” t. XXIV, nr 4, s. 65–75.
- Witczak P., 2022, *Русский Париж в прозе Василия Яновского*, [w:] *Ze współczesnych badań nad historią literatury*, seria Bydgoskie Studia Literaturoznawcze, t. 1, red. B. Trojanowska, P. Witczak, Bydgoszcz, s. 144–155.
- Zgorzelski A., 1980, *Fantastyka. Utopia. Science fiction*, Warszawa.
- Адамович Г., 1939, *Литература в «Русских записках» (№ 15)*, «Последние новости», № 65, с. 3.
- Бритиков А., 1970, *Русский советский научно-фантастический роман*, Ленинград.
- Кошелева М., 2014, *Жанр утопии в произведениях Василия Яновского (на примере романа По ту сторону времени)*, <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1652/1/konf000188.pdf> (17.03.2023).

- Красавченко Т., 2007, *Селин и русские писатели-младомигранты первой волны (В. Набоков, Г. Газданов, В. Яновский и др.)*, [в:] *Русские писатели в Париже. Взгляд на французскую литературу 1920–1940. Международная научная конференция, Женева, 8–10 декабря 2005 г.*, ред. J.-P. Jaccarrd, A. Morard, G. Tassis, Москва, s. 180–199.
- Кускова Е., 2010, *О незамеченном поколении. Памятка*, [в:] В. Варшавский, *Незамеченное поколение*, Москва, с. 318–326.
- Манн Ю., 1999, *Встреча в лабиринте. Франц Кафка и Николай Гоголь*, «Вопросы литературы», № 2, с. 162–186.
- Мельников Н., 2000, «*Русский мальчик с седыми висками*». *Жизнь и творчество Василия Яновского*, [в:] В. Яновский, *Сочинения в 2 томах*, т. 1, Москва, с. 5–27.
- Рубинс М., 2012, «*Сделать бывшее небывшим*»: (анти)утопические романы Василия Яновского, [в:] В. Яновский, *Портативное бессмертие. Романы*, Москва, с. 5–32.
- Рубинс М., 2014, *Странный писатель русского зарубежья*, [в:] В. Яновский, *Любовь вторая. Избранная проза*, Москва, с. 5–48.
- Тодоров Т., 1999, *Введение в фантастическую литературу*, пер. с фр. Б. Нарумов, Москва.
- Яновский В., 1982, *Американский опыт*, Нью-Йорк.
- Яновский В., 2012, *Портативное бессмертие. Романы*, Москва.

Transliteracja

- Witczak P., 2022, *Russkij Pariž v proze Vasiliâ Ánovskogo*, [w:] *Ze współczesnych badań nad historią literatury*, seria Bydgoskie Studia Literaturoznawcze, t. 1, red. B. Trojanowska, P. Witczak, Bydgoszcz, s. 144–155.
- Adamovič G., 1939, *Literatura v «Russkih zapiskah» (№ 15)*, «Poslednie novosti», № 65, s. 3.
- Britikov A., 1970, *Russkij sovetskij naučno-fantastičeskij roman*, Leningrad.
- Košeleva M., 2014, *Žanr utopii v proizvedeniah Vasiliâ Ánovskogo (na primere romana Po tu storonu vremeni)*, <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/1652/1/konf000188.pdf> (17.03.2023).
- Krasavčenko T., 2007, *Selin i russkie pisateli-mladoemigranty pervoj volny (V. Nabokov, G. Gazdanov, V. Ánovskij i dr.)*, [v:] *Russkie pisateli v Pariže. Vzglád na francuzskuú literaturu 1920–1940. Meždunarodnâ naučnââ konferenciâ, Ženeva, 8–10 dekabrá 2005 g.*, ред. J.-P. Jaccarrd, A. Morard, G. Tassis, Moskva, s. 180–199.
- Kuskova E., 2010, *O nezamečennom pokolenii. Pamâtkâ*, [v:] V. Varšavskij, *Nezamečenoje pokolenie*, Moskva, s. 318–326.
- Mann Ū., 1999, *Vstreča v labirinte. Franc Kafka i Nikolaj Gogol'*, «Voprosy literatury», № 2, s. 162–186.
- Mel'nikov N., 2000, «*Russkij mal'čik s sedymi viskami*». *Žizn' i tvorčestvo Vasiliâ Ánovskogo*, [v:] V. Ánovskij, *Sočineniâ v 2 tomah*, t. 1, Moskva, s. 5–27.
- Rubins M., 2012, «*Sdelat' byvšee nebyvšim*»: (anti)utopičeskije romany Vasiliâ Ánovskogo, [v:] V. Ánovskij, *Portativnoe bessmertie. Romany*, Moskva, s. 5–32.

-
- Rubins M., 2014, *Strannyj pisatel' russkogo zarubež'a*, [v:] V. Ānovskij, *Lūbov' vtoraā. Izbrannaā proza*, Moskva, s. 5–48.
- Todorov T., 1999, *Vvedenie v fantastičeskuū literaturu*, per. s fr. B. Narumov, Moskva.
- Ānovskij V., 1982, *Amerikanskij opyt*, N'ū-Jork.
- Ānovskij V., 2012, *Portativnoe bessmertie. Romany*, Moskva.

**JĘZYKOZNAWSTWO
I GŁOTTODYDAKTYKA**

*Original research paper**Received: 5.04.2023
Accepted: 24.04.2023*

THE APPLICATION OF ONLINE GAMES WHEN TEACHING ENGLISH IN PRESCHOOL EDUCATION

Izabela Bieńkowska

ORCID: 0000-0001-5885-6379

*University of Bielsko-Biala, Poland
izabela.bienkowska@wp.pl*

Iwona Jaromin

ORCID: 0000-0002-9218-2918

*University of Bielsko-Biala, Poland
jaromin8000@gmail.com*

Krzysztof Polok

ORCID: 0000-0002-0283-9665

*University of Bielsko-Biala, Poland
sworntran@interia.pl*

Abstract

The study explored the usage of online games in teaching EFL in preschool education in the context of their effectiveness. The research reviews the literature that is important while concerning online games. To conduct this quantitative study, the kindergarten teachers of English (n = 133) were randomly chosen and were requested to fill in a specially prepared questionnaire. The main objective of this study was to investigate the effectiveness of using a variety of online games in teaching English to preschool education in the context of teaching vocabulary, by means of the following steps included in the investigation: checking the teachers' general opinion on using online games in enhancing vocabulary learning process; finding out the potential of the challenges of using online games that such teachers experience; measuring the teachers' competence in using online games; and, finally estimating the types of online games that prove to be more useful in enhancing vocabulary retention and their frequency of use. Overall, the research results designate that online games present a useful and effective method of teaching English vocabulary to preschoolers.

Key words: online games, preschool education, young learners (YL), vocabulary, information and communication technology (ICT)

Introduction

When considering teaching English to young learners, it seems significant to provide them with a valuable and beneficial learning process. This matter is to be seriously considered when talking about preschoolers. In recent years there has been a noticeable increase in teaching English to preschool learners with the help of online games, mostly because of the constant growth of the available technology. Thus, teachers need to find interesting and entertaining activities with regard to involving preschoolers in successful learning processes and developing their language skills.

Literature review

Over the past few years, the interest in using online games while teaching English to young learners has considerably increased. It is claimed that “language is immensely powerful, but it can also be loads of fun. In fact, a sense of fun can make the language more powerful [...] Language and play complement and enrich each other” [Rooyackers 2002, as cited in Klimova 2015: 1157]. Thus, when considering teaching such young learners (YL), we must take into account the fact that there is a variety of ways of teaching such children. One of the ways is the usage of online games. Teaching in this way is believed to provide a great number of beneficial opportunities for young learners to make use of the lesson, as games play an important role in passing the knowledge on the children.

Chen [2014] defined online games as games which engage players throughout the network via the Internet. The participants might be joined with the use of the following two wireless connections: Wi-Fi and Bluetooth. In turn, Adams and Rollings [2006] defined online games as video games which can be played both partly or mainly on the Internet or via any other accessible network. Online games are universal and might be played on various online platforms and mobile devices. Generally speaking, everything that relates to online games is also connected to video, computer and/or any other electronic devices. It is because all such games which can be played with the help of the tools, such as computers, laptops, tablets, interactive whiteboards, smart boards, telephones, projectors, etc. are generally in connection to online equipment. Still, online games are also software installed. All in all, online games are games which make players able to collaborate with virtuality in order to entertain and have fun. A variety of online games can be found on the Internet, from traditional ones like card games to more progressive ones like memory games, guessing games, word games, matching games, sorting games, drawing games or even board games.

Selected studies on online games in education

The use of online games while teaching English to preschoolers has recently caught the attention of quite many researchers as they have become more and more popular in education nowadays. The significance of the aforementioned technology is a very demanding form of passing knowledge on students, especially very young ones. In the past few years, the use of technological availability, especially digital

games, has grown enormously. That is to say, the role of online games in learning processes is the subject of quite many comparative researchers [Adams, Rollings 2006; Aghlara, Tamijid 2011; Chen 2014]. When it comes to teaching English to preschool children, it is becoming increasingly well-known that classes are conducted with the usage of digital learning.

Szpotowicz and Szulc-Kurpaska [2013] enumerate five important reasons to seriously think about the incorporation of language games when designing a language lesson; these are /1/ the linguistic reason; /2/ the motivational reason; /3/ the social reason; /4/ the cognitive development reason; and /5/ the relax-stimulating reason. The first of the reasons specified above refers to the processing which includes a pleasurable way of subconsciously mastering new words and/or phrases. The next one focuses on the selection of ways aimed at stimulating the educational environment. The third one helps YL appreciate teamwork. The penultimate one sharpens the analytical thinking in children. And the last one secures a feeling of effortless learning at the moment the elements of fun largely prevail.

Aghlara and Tamjid [2011] implied that the outcomes of using digital games are profitable and valuable as a method of teaching. Such research gave teachers a great amount of evidence and knowledge connected with teaching vocabulary via technological devices. What is more, the findings implied that the efficiency of using technology straightforwardly correlates to the teachers' level of skill when using digital games or traditional methods of teaching. They concluded that digital games have beneficial results when it comes to the assessment of the learning process. Generally, the aforementioned games motivate YL to learn and support their cognitive development.

Başöz and Can [2016] indicated that the results of using both methods of teaching, i.e. the traditional one (where flashcards and posters were used) and the experiential one (where different online games were applied) are beneficial and relevant. Moreover, the findings signified that the efficiency of the vocabulary learning process takes place undeniably no matter what kind of teaching methods are used. The two scholars concluded that both computer-based lessons and various forms of blended learning have rewarding results when it comes to the learning processes.

At the same time, AlShaiji [2017] claimed that the results of using video games in teaching YL are not only relevant but also beneficial. Learning vocabulary via video games is more effective than learning it with the help of traditional methods. What is more, the scholar claimed that using video games and free English websites such as British Council, makes preschoolers more confident and gives them favorable circumstances to develop all their language skills. That is to say, video games engage timid children to cooperate and – what is more important – to speak.

In their research Ongoro and Mwangoka [2019] indicated that the results of using the digital game learning prototype system TALSQ have favorable effects on teaching English to very young learners. Learning alphabet sounds via digital games is much more effective than learning them with the help of traditional methods. Furthermore, the scholars stated that – as far as they have been able to find out – the preschoolers

from Tanzania and other neighboring countries are pretty well familiarized with technology, even though they sometimes have problems with a poor Internet connection. It emphasizes the significance of teachers and their techniques for using technology and digital games during classes.

In turn, Kayimbaşioğlu, Oktekin, and Hacı [2016] stated that the results of using new technology together with gamification in teaching are advantageous and constructive. Their principal claim was that learning with the use of ICT (Information and Communication Technology) is much more effective than learning with traditional methods. Furthermore, the scholars – based on the results of their research – stated that online games are available everywhere and can be used in every aspect of teaching. From this point of view, they concluded that technology makes a difference in getting knowledge as it helps in acquiring basic skills.

The research

The aim of the study was to find out whether online games are useful in teaching English in preschool education and more specifically, in the context of vocabulary retention. According to that, the teachers' opinions were analyzed.

The present study tried to answer the following questions: /1/ What is the teachers' general opinion on using online games in enhancing vocabulary learning processes? /2/ What are the challenges of using online games in enhancing the vocabulary learning process? /3/ What are the teachers' self-esteem competencies in using online games? /4/ What kind of online games prove to be more useful in enhancing pupils' vocabulary retention and what is their frequency of use?

Methods

With the aim of exploring the answers to the research questions together with uncovering the possible results, a quantitative study was done as the most appropriate method. Such a way of collecting the data was implemented to verify some essentials gathered with the help of a purposefully designed questionnaire. It provided us with an opportunity to get to know the problem from a broader point of view and, what is more, it gave us the possibility to scrutinize the gathered data without skipping significant facts. It was about acquiring certain information concerning the use of online games in the context of teaching English in preschool education. One additional issue that appeared important when planning the study was that we did it in the period of the COVID pandemic when the administrative regulations prohibited personal contact.

Instruments

In an effort to gain the best effects, there was one data collection instrument used in the study, i.e. a questionnaire. Such a method was considered to be the most appropriate and beneficial way of gathering the data. This instrument helped us define the usefulness of using online games in teaching English in preschool education as well as provide answers to all the research questions presented above. The quantitative

description was used to determine the results.

Questionnaire

The questionnaire was recognized as the most suitable form of collecting the data for the study. It provided crucial information which was invaluable in giving the answers to the research questions. What is more, a questionnaire was considered to be fast and easy enough to be answered by the respondents. Such a form of collecting the data was done in online form with the use of Google Forms. This computer program allowed us to examine the results promptly and prepare evidence with the answers. Therefore, all the results could be controlled at any time. Apart from that, this way of collecting information was also the best solution at the time of the pandemic, as it secured the safe collection of the necessary data without personal contact with the possible questionnaire respondents. Thus, the questionnaire was carefully shared among possible interviewees on the Internet, as we had to avoid any whatsoever direct contact. Moreover, the link to the questionnaire was distributed to numerous Polish groups devoted to various forms of English education. The whole survey included 10 questions. Each of them dealt with the research topics and related to the kindergarten teachers' /a/ general opinions and /b/ challenges on using online games in enhancing vocabulary learning processes, the teachers' self-esteem competence in using online games, and the usefulness of various online games in enhancing pupils' vocabulary retention and their frequency of use.

Participants

The survey was conducted among preschool and early school teachers of English. The principal limitation mentioned at the beginning of the questionnaire was that it was addressed to such teachers only. Generally, 133 preschool teachers agreed to take part in the study. Such issues as teaching seniority, place of professional activity, type of school or even age of the participants were estimated to be of lesser importance, as the key interests concerned the attitudes of both preschool and early school teachers to the application and selection of online games they have considered useful when designing target language lessons. We also assumed that – because an obligatory shift from regular to online education was a strict requirement all teachers had to observe in the period of COVID pandemic – it would be of interest to find the forms of both the challenges and the solutions target language teachers cope with when they need to introduce online games to their lessons.

Data analysis

In accordance with the first research question, which looked for the teachers' general opinions on using online games in enhancing the vocabulary learning process, most of the opinions presented by the teachers were positive. A great majority of teachers taking part in the research (65.4%) claimed that online games are more useful than traditional methods of teaching vocabulary to preschoolers. Surprisingly, what

also has to be taken into consideration, is that the same amount of teachers (65.4%) additionally stated that online games bring better results in teaching English vocabulary to preschoolers than traditional methods of teaching. In turn, 34.6% of the teachers claimed that online games are not that useful and do not bring better results in teaching vocabulary than traditional methods of teaching. Thus, it can be assumed that the opinion of the teachers that online games are useful and profitable in teaching vocabulary to YL clearly prevailed in our research (Table 1 and Table 2).

Table 1. Do you think online games are more useful than traditional methods of teaching vocabulary?

Positive/negative answers	N of respondents	%
YES	87	65,4%
NO	46	34,6%

Source: own elaboration

Table 2. Do you think online games bring better results in gaining knowledge than traditional methods of teaching?

Positive/negative answers	N of respondents	%
YES	87	65,4%
NO	46	34,6%

Source: own elaboration

What is more, another significant aspect connected with the first research question is the one concerning the reasons why teachers use online games during their classes. Nowadays online games are available everywhere and teachers may use them anytime they want; they can find them everywhere on the Internet, or they can easily install any kind of software devoted to online games on their computers. However, following the general idea of this question, the teachers also were able to indicate the reasons they use online games. According to the research results, the most often chosen option was: 'to make my lessons more interesting to pupils' (30.1%) whereas the least chosen one was: 'to present new material' (0.8%). It can be concluded that preschool children mostly learn new things and foreign languages through playing and having fun; this is probably the reason why teachers mainly choose online games to make their classes interesting for them. It is significant for them to provide the language with the help of adequate teaching techniques (Table 3); most of these can be found on the Internet.

What is more, it is also important to put emphasis on the fact that only one teacher out of 133 has declared to be using online games 'to present new material' to preschoolers. Sadly, it seems to be not a valuable way of providing children with a new piece of knowledge and new material. In comparison, in the research done by Kayımbaşoğlu, Oktekin, and Hacı [2016] it was found that the YL who were presented and taught new material with the help of online games scored 75% of good answers during

their test carried out sometime after the new materials were introduced with the help of online games. It can be assumed that the application of online games adds efficiency to the preschoolers' language learning processes; likewise, the number of teachers who are of the opinion that the implementation of online games while teaching English to YL is quite high as well.

Table 3. I use online games during my lessons

Reasons	N of respondents	%
to make my lessons more interesting to to pupils	40	30.10%
online games make teaching English easier	7	5.30%
to keep my pupils interested and focused	30	22.60%
to present new material	1	0.80%
to verify the knowledge of my pupils	10	7.40%
to make the quality of the lesson better	7	5,30%
to improve learning and teaching of many skills	12	9.00%
to develop pupils' interest in learning	26	19.50%

Source: own elaboration.

Nevertheless, the thing that is crucial here is the fact that the results of quite much research concerning online games used in preschool [viz. Khan 1991; Cameron 2001; Aghlara, Tamjid 2011; Başöz, Can 2016; AlShaiji 2017; Ongoro, Mwangoka 2019; Kayimbaşoğlu, Oktekin, Hacı 2016], are similar, in this way sharing their opinions of performing a beneficial function in the YL English teaching processes. Furthermore, it can be highlighted that teachers from different countries taking part in these researches also perceive the usage of online games as profitable and significant.

When considering the second research question concerning the 'challenges of using online games in enhancing the vocabulary learning process' – the option that scored the biggest amount of points was 'the deficiency or poor Internet connection' with the result (41.4%). It is obvious that nowadays teachers are forced to cope with different technological instruments at work, so they should be provided with the appropriate equipment and a good enough Internet connection. It can be clearly seen that almost a half of the respondents have still problems with inappropriate or even poor Internet connection. Furthermore, the option that scored the least amount of indications was 'it disrupts pupils' attention' with the result of 6.8%. Thus, it can be assumed that most of the YL teachers have not recognized ICT tools as being the reasons that disrupt their learners' attention during English lessons (Table 4).

Following the results of the poll, another important fact is that 24.8% of the respondents said that they cope with the problem of 'the deficiency or poor equipment of tools' (the second most often given answer). The fact that there is a connection between these two answers could not be left unnoticed; such a unified request to help YL teachers of English work with a stable Internet connection and/or better computers is quite big which also means that teachers understand they cannot fully provide YL

with appropriately designed online classes, and hence, with online-designed game-involving activities. It can be concluded that the all-over process that could move online education forward is still limited and that something could be done about it.

Table 4. What are the drawbacks of using online games?

Drawbacks	N of respondents	%
it disrupts pupils' attention	9	6.80%
it is time-consuming, traditional teaching is better	10	7.50%
it does not bring many results in pupils' language acquisition	16	12.00%
the deficiency or poor equipment of tools	33	24.80%
the deficiency or poor Internet connection	55	41.40%
I do not have adequate skills in using online games	10	7.50%

Source: own elaboration.

When it comes to the third research question, which was to measure the teachers' self-esteem competence in using online games (Table 5) – the majority of the respondents evaluated their self-esteem competencies in using online games as average with the result of 58.6%. At the same time 27.8% of the respondents assessed their competence as high, whereas 13.6% of the respondents evaluated their competencies as low. It can be clearly seen that more than a half of the respondents still evaluate their self-esteem competencies as average.

Following most general expectations, most present language teachers who use online games in education should have high technical and professional competencies while using them; otherwise, children might not be provided with appropriate language context. Such a situation appears to be of particular importance with respect to YL teachers, as the educational processes used by them, based upon the general introduction of various games, can turn out to be not well chosen, or they simply cannot be fully able to familiarize their pupils with adequate language framework. Furthermore, although most language teachers are expected to implement technology into the classroom, the research results indicate that quite many of them evaluate their technical competencies as average. The assertion that many polled teachers evaluate their self-esteem competencies as average might be connected with the fact that a great majority of them complained to have had problems with either the Internet connection or the quality of equipment they have to cope with. What is more, it can be assumed that a great number of teachers who deal with both poor Internet connection and low standard of equipment, do not have many opportunities to develop their skills in using online games and one of the important reasons can be located within these inconveniences. This is probably why teachers evaluate their self-esteem competencies as average. First of all, the existence of the probability of such a dependence can be highlighted by the fact that something should be done here. These kindergartens that keep offering additional lessons of English to their pupils should provide teachers

with good equipment to let them make themselves better able to develop their skills in using such tools.

Table 5. How do you evaluate your level of competence in using online games?

Level of self-esteem competence	Number of respondents	%
High	37	27.80%
Average	78	58.60%
Low	18	13.60%

Source: own elaboration

What is more, Aghlara and Tamjid [2011] research showed that the efficiency of using technology and various online games correlates straightforwardly with the teachers' level of technical skills. It is crucial to put an emphasis on the fact that nowadays more and more teachers use technology while working with children, what means their skillfulness and experience in using various ICT tools tend to be recognized as one of the more significant abilities each of them should possess.

The same option concerns YL teachers of English. Szpotowicz and Szulc-Kurpaska [2013: 207ff] enumerate quite a number of functions language games serve; thus YL teachers of English may use games to /1/ practice new and old vocabulary; /2/ revise previously learnt words; /3/ practice the use of a structure; /4/ pay attention to the foreign language (FL) classroom forum; /5/ master the pronunciation of new words; /6/ memorize some commonly used phrases; or /7/ revise selected language structures. In all these situations YL teachers of English may seek support in different ICT tools. Thus, the YL parents, agreeing to have paid additional amounts of money to cover the expenses of kindergarten FL education, can assume that the teachers hired by the kindergarten principals to perform the work mentioned above do possess a high level of technology-related ICT tools and gaming competence while teaching English to preschoolers.

When it comes to the fourth research question concerning the kind of online games that are recognized as being more useful in enhancing the pupils' vocabulary retention as well as the frequency of use of each type of online games specified in the questionnaire, the respondents declare that all types of games presented in the questionnaire are applied in more-or-less equal proportions. In this way, the following results have been noted: memory games (42.90%); matching games (37.60%); guessing games (35.30%); word games (41.30%); sorting games (35.30%); drawing games (38.30%); and board games (39.10%). However, as the most commonly used indicator was the adverbial 'often', no type of a game was declared to be used very often nor denied to be used at all. The main reasons the polled teachers of English do not use online games very often can be because of the fact that they do not have appropriate ICT equipment, or the Internet connection they use is of poor quality, or (what can be also a reason) they do not possess enough skills to implement such games. It should also be mentioned that the number of reasons language games can be used in the classroom

that were presented in the questionnaire (Table 5 above) did not exceed seven types of games and such a taxonomy was not the one the YL teachers of English need online games for (Table 6).

It is also significant to pay attention to the general frequency of the use of online games. According to the questionnaire, YL teachers state that they mainly (37.60%) use online games more than once a week. Only 16.50% of the respondents claim they use online games during every lesson. When looking at the results (Table 6) it can be assumed that teachers use online games at different frequencies. Many of them use online games more than once a week; it can also be observed that the smallest number of the respondents (16.50%) have declared to use language games during every lesson. This fact may result from earlier indications of YL teachers that concern the quality of the ICT tools they have to work with, the quality of the Internet connection and/or the level of technical capabilities of the polled teachers.

Table 6. How often do you use online games?

Frequency	N of respondents	%
During every lesson	22	16.50%
More than once a week	50	37.60%
Less than once a week	31	23.30%
For special events	30	22.60%

Source: own elaboration.

The second smallest indicator, teachers use such games for the special events (22.60% of the teachers). We should take this fact into account, as at present special events function as one of the most desired reasons YL tend to get involved in different forms of FL education. It is crucial for preschool teachers to follow the latest trends and meet the children's desires making them more attractive and memorable. Additionally, in accordance with the fact that YL teachers mainly use online games to make their lessons more attractive to pupils, it could be assumed that there is a connection between these two aspects (i.e. special occasions and YL desires).

What is more, it is also important to focus on the ICT tools which teachers use while teaching the language with the help of online games. According to the research, the tools declared to be used most often are computers (50.40%) and projectors (27.80%). Subsequently, the tools indicated as used when necessary are interactive whiteboards (28.60%) and Internet websites (26.30%). As for the tools YL teachers declare to be never used in their work are tablets (42.00%), mobile telephones (31.60%), and installed software (21.80%).

Although the two most popular ICT tools have been chosen to be computers and projectors, it can be assumed that YL teachers probably use both tools together. What is more, such tools have been indicated as being most often used because of the fact that both of them might be easily available in the kindergarten, as other teachers (not only teachers of English, but all preschool teachers) may use them on

an everyday basis while working with the children so as to simply insert most of the materials and/or other documentaries required by the headmaster there. Apart from that, as it can be found in the research by Başöz & Can [2016], computers remain to be one of the most frequently used tools in everyday educational activities observed to be performed in kindergartens. While studying the data found in the above-mentioned research, it is important to notice that Internet websites are often used even though a great number of teachers (41.40%) recognize that the main drawback in the appropriate use of online games during YL language lessons is either deficient or even poor Internet connection. Furthermore, our research also revealed the fact that tablets, mobile telephones, and/or installed software have not to be recognized as useful ICT tools to be used by YL teachers, in contrast to the two leading instruments (i.e. computers and projectors) specified by them. The main reason for not being noticed by YL teachers might be the fact that kindergartens are usually not equipped with such tools as tables or installed software, and mobile telephones have been generally recognized as obviously inappropriate to be owned by YL. Another reason was also observed by AlShaiji [2017] who remarked that although Internet websites were implemented very often in teaching preschoolers (it made them more confident and provided them with more favorable circumstances to develop their all language skills), the application of mobile phones, tablets and/or installed software is not popular because all these ICT tools would necessitate the use of personal tablets, mobile phones, etc. owned by YL teachers, who do not want to use their own telephones during their work. It appears then that it is believed that kindergartens should provide YL teachers with the possibility to use a variety of technological tools (tables and mobile telephones included) in their everyday educational activities. This is because teachers who have not been provided with adequate ICT tools may complain to have had difficulties while introducing online games and/or other online activities during their work. What is more, it must also be remembered that it was only 22.60% of the respondents who found the application of online games as good techniques to keep the learners focused on the lesson topics, and as many as 19.50% to keep the learners interested in learning (cf. Table 3). When these results are confronted with the information that Internet websites have been declared as this ICT tool 26.30% of YL teachers make use of when necessary only, it appears many language lessons are still provided without the application of online activities at all. Thus, it can be concluded that the process of having YL focused on educational and fun-providing online activities is delivered in a traditional and pretty standard way and the quantity/quality of ICT tools owned by kindergartens performs a key function there. The fact that computers and projectors have appeared to be the most popular ICT tools there strongly defines the way of the use of each of them in the further educational activities by YL teachers.

Considering the type of online game which appears to be more useful in enhancing vocabulary retention among pupils, it is crucial to look at the fact that all types of games have been declared to be 'quite effective'. In this way, the following usability ranking can be produced: memory games (47.30%), sorting games (44.40%), word

games (41.30%), guessing games (39.8%), matching games (38.4%), drawing games (34.6%) and board games (33.8%).

When comparing our results with these offered by AlShaiji [2017] it turns out that the two usability rankings are quite similar as in both researches memory games have been found to be very effective; what is more, his research also revealed that online games were recognized to be better than traditional methods of teaching vocabulary as Saudi children performed better results during the test after using only such types of games. Similar results to these obtained by AlShaiji [2017] can be noticed in earlier research by Aghlara and Tamjid [2011]; not only the two studies found that the above-mentioned types of games are very effective and useful when teaching English, but they also turned out to be more effective than traditional teaching methods while helping YL store the new vocabulary. The researchers agreed that the use of online-produced visual aids, various types of online games included, helped children focus on the lesson topics and get better results while remembering particular vocabulary items. Our research revealed similar results; we also found out that all types of games were perceived as effective by our respondents with only a little number of teachers (4.20%) recognizing them as ‘not effective’, or ‘not useful’. Thus, it can be underlined that most of the polled teachers revealed their tendency to use different online games to enhance vocabulary retention with different frequencies as far as it was possible to do so.

Conclusions

The analysis of the data gathered in the study allowed us to confirm three out of four hypotheses established for the research. Accordingly, there exists a correlation between the teachers’ positive opinions on using online games in enhancing the vocabulary learning process in the context of their usefulness; we also established the fact that – according to the teachers’ opinions (see above) – online games bring better results in teaching vocabulary than traditional methods of teaching, what seems to have had an impact on the YL results. Moreover, in line with the research by Ongoro and Mwangoka [2019], the gathered data allowed us to confirm that teachers face different difficulties connected with the use of online games. What is more, the analysis of the teachers’ tendencies towards using various online games to enhance their pupils’ vocabulary retention, together with the emphasis on different forms of frequency of their use, revealed that teachers, indeed, use a variety of online games with different frequencies of use. However, the analysis of the teachers’ self-esteem competencies in using online games, revealed that more than a half of the respondents still evaluate their self-esteem competencies as average, which seems to have an impact on the quality of their teaching process.

Generally, although they are expected to possess high competencies while using various ICT tools so as provide their pupils with an adequate language framework, the majority of them are aware of their inadequacy here. In this way, they feel their lessons are not as complete as they might have been. They are also aware that most of their lessons are hampered by the quality of the tools they have been offered to

co-function with; they do not know whether their lessons would have looked better (as well as contained a more coherent and complete quality) had they been offered better and more variable ICT tools, but they strongly stick to this possibility. After all, they strongly need to stick to some idea which is quite difficult to be tested in the situation they have found themselves to be in.

The main conclusions that come out from the research presented above could be formed as follows: The target language teachers generally think that the application of online games may upgrade the tenor of their lessons, but the games selected by them must be coherently inserted in the lesson designs they are the authors of. These games have to be liked by the learners, they should employ the learners' memory rather than their cognitive skills and they should not collide with the general topics of the lessons. Teaching vocabulary to YL is considered to be one of key target language teaching obligations by the researched teachers. The games proposed to YL need to help their learners relearn the expressions and/or single words; in this way, most online games should be considered as testing (or quizzing) tools. Such games should be used as frequently as possible and the learners' preferences should matter here. Finally, what appears to be an important obstacle, many target language teachers are aware of, the application of online games could have been much more general, had the teachers' competencies to operate the ICT tools waiting for them on the market been better.

Bibliography

- Adams E., Rollings A., 2006, *Fundamentals of Game Design*, Game Design and Development series, Prentice-Hall, Inc.
- Aghlara L., Tamjid N.H., 2011, *The Effect of Digital Games on Iranian Children's Vocabulary Retention in Foreign Language Acquisition*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", <https://cyberleninka.org/article/n/551273> (12.01.2021).
- AlShaiji O.A., 2017, *Video Games Promote Saudi Kids English Vocabulary Retention*, "Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology", https://apiar.org.au/wp-content/uploads/2017/02/28_APJCECT_Feb_BRR737_EDU-315-324.pdf (12.01.2021).
- Başöz T., Can D.T., 2016, *The Effectiveness of Computers on Vocabulary Learning Among Preschool Children: A Semiotic Approach*, https://www.researchgate.net/publication/303694882_The_effectiveness_of_computers_on_vocabulary_learning_among_preschool_children_a_semiotic_approach (13.01.2021).
- Cameron L., 2001, *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge University Press.
- Chen T.T., 2014, *Online Games: Research Perspective and Framework*, "Computers in Entertainment", Vol. 12, Issue 1, pp. 1–26.
- Kayımbaşıoğlu D., Oktekin B., Hacı H., 2016, *Integration of Gamification Technology in Education*, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050916326400> (15.01.2021).
- Khan J., 1991, *Using Games in Teaching English to Young Learners*, [in:] *Teaching English to Children. From Practice to Principle*, eds. C. Brumfit, J. Moon, R. Tongue, Longman, pp. 143–157.

- Klimova B.F., 2015, *Games in the Teaching of English*, “Procedia – Social and Behavioral Sciences” 191, pp. 1157–1160, https://www.researchgate.net/publication/282536479_Games_in_the_Teaching_of_English (3.05.2021).
- Ongoro C.A., Mwangoka J.W., 2019, *Effects of Digital Games on Enhancing Language Learning in Tanzanian Preschools*, “Knowledge Management & E-Learning”, Vol. 11, No. 3, pp. 325–344, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245691.pdf> (14.01.2021).
- Rooyackers P., 2002, *101 Language Games for Children. Fun and Learning with Words, Stories and Poems*, Hunter House Inc.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., 2013, *Teaching English to Young Learners*, Warszawa.

*Original research paper*Received: 5.04.2023
Accepted: 24.04.2023**THE MAGIC OF SOUND AND COLOUR. MULTIMODALITY
IN ELEANOR FARJEON'S *MARTIN PIPPIN* BOOKS
AND THEIR TRANSLATIONS INTO POLISH**

Barbara Gawrońska Pettersson

ORCID: 0000-0001-6233-8996

University of Agder, Kristiansand, Norway

barbara.gawronska@uia.no**Abstract**

Eleanor Farjeon belonged to the most popular British authors writing for children in the first decades of the 20th century. However, very few of her stories have appeared in translation. There are no translations of her major work, *Martin Pippin in the Apple Orchard*, and its sequel, *Martin Pippin in the Daisy Field*, into German, French, Spanish, Russian, or the Scandinavian languages. Yet, the *Martin Pippin* books have been translated into Polish, by Hanna Januszewska. In Eleanor Farjeon's work, sound effects play a central role. Her texts are multimodal in many aspects, but rhyme, wordplays, and linguistic jokes pose the utmost challenge to translators. The article investigates the exponents of multimodality in Farjeon's books and their equivalents in the Polish version. The theoretical framework is the translation shift approach [Vinay and Darbelnet 1958/1995] and its later extensions. The conclusion is that Hanna Januszewska's translation is an almost perfect example of functional equivalence.

Key words: children's literature, colour terms, Eleanor Farjeon, multimodality, translation equivalence

The notion of multimodality

Although human communication has always been multimodal – it has always involved visual and auditory signals – theoretical studies of the phenomenon of multimodality started first in the 20th century, with pioneer work by Roland Barthes, Jacques Derrida, Umberto Eco, Günther Kress, Theo van Leeuwen, and others. Currently, multimodality is explored not only in the domains of semiotics, art and media studies, and linguistics, but also in sociology, education studies, technology, and, last but not least, in psychology and neurology.

Kress [2010: 79] defines a mode as “a socially and culturally shaped resource for making meaning. Image, writing, layout, speech, moving images are examples of different modes.” The interplay between various modes has gained more and more attention among translation theoreticians and practitioners since Roman Jakobson [1959/2000] introduced the concept of intersemiotic translation. As Luis Pérez González [2014: 120] points out, the growing interest for intersemiotic/multimodal translation has led to certain terminological discrepancies: some scholars understand this notion as “the transfer of meaning across different media (e.g., the filmic adaptation of a literary text)”, while others define it “as shifts between two different medial variants of the same sign system (e.g. the change from spoken into written language that takes place in film subtitling)”. Yet there exists a third aspect of multimodality in translation: the transfer of meaning of an originally multimodal work of art into another linguistic and cultural system.

Helen Julia Minors [2014] addresses this issue in the context of translating the interplay between text and music:

The concept of ‘translation’ is often limited solely to language transfer. It is, however, a process occurring within and around most forms of artistic expression. Music, considered a language in its own right, often refers to text discourse and other art forms. In translation, this referential relationship must be translated too. How is music affected by text translation? How does music influence the translation of the text it sets? How is the sense of both the text and the music transferred in the translation process? [Minors 2014: 1].

In certain literary text, elements of music may not be as obvious as in, for example, in songs or in opera. A work written mainly in prose may include fragments of songs, poems, and other forms of sound symbolism that contribute to the aesthetic function [Jakobson 1981] and pose a challenge when the text is to be transferred to another language system. Furthermore, a literary work may be multimodal by evoking multi-sensory impressions by words and phrases referring to colour, touch, taste, and smell.

Recent neurological research [Deldar et al. 2021; Guilbeault et al. 2020; Lachs 2022; Siuda-Krzywicka et al. 2019a, 2019b; Sun et al. 2021] shows that in the human neocortex there exist special multisensory areas, so-called convergence zones, that are responsible for processing information coming simultaneously from neurons specialized in different sensory stimuli (vision, hearing, touch etc.). Understanding and producing words referring to sensory impressions (e.g. colour terms) require a successful interaction between the specialized sensory neurons (visual neurons, in the case of colours) and the convergence zones. Furthermore, it has been found that “responses to multimodal stimuli are typically greater than the combined response to either modality independently”, a phenomenon called “superadditive effect of multisensory integration (sometimes referred to as multisensory enhancement)” [Lachs 2022].

These findings indicate that a text containing many words referring to sensory impressions is probably processed in the human brain differently from a text in which abstract words dominate. This, in turn, allows the supposition that adequate translation

of linguistic expressions which are closely related to senses plays a very important role in perception of the target text.

Matthew Reynolds [2019] in a study of multimodality across sight and sound (referring to the definition by Kress [2010] quoted above and to the work by Derrida [1985] and W.J.T. Mitchell [1986]) points out that practically all texts are inherently multimodal, and that distinctions between linguistic and non-linguistic signs as well as those between different modes are not clear-cut; they are rather different points on a continuum:

[T]he distinction between “linguistic” and “non-linguistic” signification is hazy and cross-hatched with continuities. Signs cannot be separated into the neat categories of “icon,” “index,” and “symbol” [Reynolds 2019: 121].

Just like “multilingualism,” “multimodality” does not name a multitude of entities called “modes” that are separate and countable. Rather, it points to an ever-varying continuum of resources for meaning-making that can be divided up in different ways. Social practice bunches some of these together so that it can seem obvious they should be defined together as one mode (e.g., “writing”). The same is true of language (e.g., “Italian”). But if you look closer you can always find reasons for separating out the strands and seeing them as different modes [Reynolds 2019: 119].

The case study presented here is devoted to multimodality – understood in the broad sense indicated above – in two books by the British author Eleanor Farjeon: *Martin Pippin in the Apple Orchard* [1921; later referred to as *MP1*] and *Martin Pippin in the Daisy Field* [1937/2013, henceforth *MP2*], and their translations into Polish by Hanna Januszewska [Farjeon 1966a, 1966b]. The research question is whether the sound effects and other sensory stimuli present in the original are preserved in the translation process, and, if yes, what translation methods are used. Even if every literary translation involves multimodality, certain instances may pose more difficulties than others, depending on where in the linguistic vs. non-linguistic and unimodal vs. multimodal continua the signs are placed. “When challenged by a radically multimodal sign, complexities that normally muddle along happily in the shadows are forced out into the light” [Reynolds 2019: 124].

The object of the study and its author

Eleanor Farjeon (1881–1965), awarded the Hans Christian Andersen Medal in 1956, was one of the most popular British authors writing for children in the first decades of the 20th century. Given her popularity in the English-speaking world of the first half of the twentieth century, and the popularity of British children’s literature in general, it is astonishing that very few of her books and stories have appeared in translation. There exist no translations of her most important work, *MP1*, into any of the major European languages, like German, French, Spanish or Russian, nor into the Scandinavian languages. From the sequel of the book, *MP2*, only one tale, *Elsie Piddock skips in her sleep*, has been translated into German and French.

In Eleanor Farjeon's work, sound effects – a notorious obstacle for translators – play a very important role. The author was fascinated by singing games, jump rope rhymes, and other forms of children's spontaneous literary production [Campbell 1997]. One of her fairy tales, *Leaving Paradise* from the volume *The Little Bookroom* [Farjeon 1955] is entirely based on her own translation of a counting-out rhyme from French into English.

Sound effects are not the only distinguishing feature of Farjeon's stories. Her tales are full of vivid, dynamic, colourful scenes. The quotation below (from the author's foreword to *The Little Bookroom*) gives a taste of her literary style as well as of her view on her work:

[W]hen I came to write books myself, they were a muddle of fiction and fact and fantasy and truth. I have never quite succeeded in distinguishing one from the other [...]. Seven maids with seven brooms, sweeping for half-a-hundred years, have never managed to clear my mind of its [her childhood bookroom's] dust of vanished temples and flowers and kings, the curls of ladies, the sighing of poets, the laughter of lads and girls: those golden ones who, like chimney-sweepers, must all come to dust in some little bookroom or other... [Farjeon 1955].

Mikako Ageishi [2019: 106] observes that many of Farjeon's stories "seem to have emphasised sound and image rather than plot and action". However, her books do not lack plot; rather, the plot and the action are inspired by and interwoven with musical elements and colourful, sensual images.

**Sound, colour, and other sensory impressions in *Martin Pippin*:
the singing game of 'The Spring-Green Lady'
and the construction of *Martin Pippin* books**

The literary construction of the first *Martin Pippin* book is built upon a singing game. In the introduction, Farjeon states:

In Adversane in Sussex they still sing the song of The Spring-Green Lady; any fine evening, in the streets or in the meadows, you may come upon a band of children playing the old game that is their heritage, though few of them know its origin, or even that it had one. It is to them as the daisies in the grass and the stars in the sky [Farjeon 1921: 2].

The author's claim that *The Spring-Green Lady* was a true children's game is a part of her own make-believe play; in the reality, the game was Farjeon's invention [McWilliams 1999]. This does not alter the fact that the introductory songs and the whole structure of *MPI* are inspired by singing and dancing games – multimodal entertainment forms that existed already in ancient Persia and Greece, and flourished in Europe during the Middle Ages, giving origin to the ballad genre [Campbell 1997, Gawrońska Pettersson 2013].

A ballad unifies elements of epics, drama, and lyrics, and so do both *Martin Pippin* books. Both contain epic parts: the stories told by the title hero, dramatic parts: the in-

terludes between the tales, formed as scenic dialogs (provided with stage directions), and lyrics: songs and short poems interwoven with the narrative and the drama.

The game of *The Spring-Green Lady* that sets the framework for the main story in *MPI* is a dramatized tale of a wandering singer and an imprisoned princess, guarded by six ladies-in-waiting. The troubadour tries to distract the lady guards by song and dance music, and at the third trial, he succeeds to set the princess free. In the main storyline of *MPI*, these events are repeated, although the main heroine is a daughter of a Sussex farmer, the setting is not a castle, but an apple orchard, and the “ladies-in-waiting” are milkmaids. The “imprisoned princess” fell victim to unfortunate love, and the only way to break the curse is to tell her seven newly invented romantic stories – something that the wandering singer Martin Pippin is capable of. It is rather easy to guess what happens in the epilogue...

In the sequel, *MP2*, the singer encounters seven small girls, daughters of the heroines of the first book. The children involve the troubadour in a new game: they refuse to go to bed unless Martin tells each of them a fairy tale on a chosen topic and guesses the names of their mothers. The construction of the book is parallel to the one of *MPI*: there is a prelude, seven fairy tales separated by interludes, and an epilogue.

Rhyme, alliteration, and meaningful names

In both *MPI* and *MP2*, the fairy tales are preceded by songs that allude to the respective story's main motif. The interludes, especially in *MP2*, contain an abundance of short poems: counting out short poems, jump rope rhymes, riddles, and other rhymes being parts of spontaneous language games. For example, in Interlude III, the girls invent rhymes about birds, in Interlude V – about the history of Sussex, in Interlude II – about towns whose names start in their favourite letters. The sound effects are not only rhythm and rhyme, but also alliteration and onomatopoeia. Some examples are shown below.

Cuckoo's going like a bolt
Over hollow, hill, and holt.
All round Sussex far and near,
Cuckoo-flower comes up to hear.
Cuckoo! cuckoo! happy hour
Of cuckoo-call and cuckoo-flower.
[Farjeon 1937/2013: 81].

'A,' said Sylvia [...] 'is for Arundel'.
Run, Arun, run and tell
How shall men know Arundel?
A Castle Tower, a Cathedral Bell,
By these all men know Arundel.

[...] 'C is for Chanctonbury Ring,' said Sophie, and sang:
Ring-a-ding, Chanctonbury!

What shall I sing?
 Beeches on a hill-top
 All in a ring.
 Green in the morning,
 Black in the night,
 And burning in the autumn
 Like a beacon light.
 [Farjeon 1937/2013: 62–64].

King Harold, King Harold, he ran out of town,
 And hastened to Hastings to fight for his crown;
 But an archer let fly and King Harold fell down,
 And King William the Conqueror put on his crown.
 [Farjeon 1937/2013: 132].

Apart from inventing songs and rhymes, the characters play other creative linguistic games. In Interlude I in *MP2*, the girls and Martin Pippin make up “old sayings” about trees, and their replicas evolve into a poem:

Selina: [...] The Birch is a fountain.
 Sophie: The Willow’s a bower.
 Sally: The Elm is a mountain.
 Sue: The Poplar’s a tower.
 Stella: The Chestnut’s a chapel.
 Sylvia: The Aspen’s a song.
 Martin: The house of the Apple holds right things and wrong.
 [Farjeon 1937/2013: 14–15].

All interludes in both *MP* books are full of joking and cheerful teasing that involve rhyming words and wordplays, e. g. “It may be never, if you aren’t clever” [Farjeon 1937/2013: 58], or “Martin: ‘Preserve mig!’ Sally: ‘Like jam?’” [Farjeon 1937/2013: 39].

Deliberate use of phonetic effects is also present in the author’s choice of proper nouns. The names of the girls in both books start in the same sound ([dʒ] in *MPI* and [s] in *MP2*). The phonetic similarity indicates that, albeit being very different individuals, the milkmaids and their daughters form united teams bound by friendship. Many characters’ names anticipate their personalities: *Robin Rue*, *Little Trot*, *Simon Sugar*, *Proud Rosalind*, *Rose of Smockalley*... The words by Frances C. Sayers [1956] summarise Farjeon’s concern about proper nouns:

She [Eleanor Farjeon] has a gift for names, perhaps because her own evokes such music. What names in the two novels involving Martin Pippin: Jennifer, Jessica, Jane, Joan, Joyce, Joscelyn, and Gillian; [...] Sally, Selina, Sylvia, and Sue! And the names she conjures for the spirits of darkness: Trimingham, Knapton, and Trunch... [Sayers 1956]

Colour terms

In their article on colour semantics in poetry, Saule Abisheva et al. [2022: 180] refer to Dorothea Lasky [2014], who claims that colour “is not simply a decorative element in a poem. Color creates an expanse [...] Color makes [...] this imaginative space more specific and bigger, gives it weight, makes it solid”. These words can apply to the magic space created by Farjeon. In addition, in *MPI*, the colour terms strengthen the connection between the singing game of *The Spring-Green Lady* and the structure of the whole text.

In the game, the wandering singer addresses first the Spring-Green Lady, then the Rose-White Lady, and finally, the Apple-Gold Lady; the last one allows him to free the princess. In the main storyline, Martin Pippin tries without success to get into the apple orchard in April, when first blades appear on the trees and the milkmaids wear green dresses. He makes the next attempt in May, when the trees are in bloom and the girls' dresses match the colour of the petals. He is admitted to the orchard in September and tells his love stories while his listeners are clad in robes the colour of ripe apples. The colours symbolise not only the different seasons and the natural stages of apple trees, but also the emotional development of the girls: when the apples are ripe, the girls, who earlier declared themselves to be man-haters, are ready to enter the world of true love.

A quantitative investigation of colour terms in *MPI* (Table 1) shows that *gold/golden*, *white*, and *green* rank highest with respect to frequency in the whole book. Although the major portion of the text consists of Martin's fairy tales and thus is not situated in the apple orchard, the three symbolic colours introduced in the singing game permeate the whole literary composition.

The setting of *MP2* is a daisy field at night. The frequencies of colour terms seem to match that scenery. *White* and *gold/golden* are still high on the scale, but *black*, ranked 5 in *MPI*, is the second most frequent colour adjective in *MP2*. Thus, in *MP2*, the dominating colours are those of daisies, stars, and the night sky.

Table 1. Frequency of colour terms in *Martin Pippin* books. The three most frequent terms in each book are highlighted.

Colour term	Occurrences in <i>MPI</i> (221 pages)	Occurrences in <i>MP2</i> (204 pages)
Gold/Golden	128	51
White	107	67
Green	105	35
Red	82	25
Black	61	54
Blue	40	34
Silver	44	21
Pink/Rose/Rosy	12	20
Yellow	28	13
Grey	27	9

Taste, smell, and touch

MP1 contains not only an abundance of references to the colours of the apples and the girl's dresses that match the orchard, but also to the apple's taste, consistency, and smell.

While guarding their 'princess', the girls live on bread and apple. With time, they get tired of it:

Joan bit her apple and said, 'It puckers my mouth.'

Joyce: Mine's sour.

Jessica: Mine's hard.

Jane: Mine's bruised.

Jennifer: There's a maggot in mine.

They threw their apples away.

[Farjeon 1921: 16]

The girls and the singer start dreaming about other kinds of food, and in the epilogue, their dreams come true. Food is a natural source of multimodal stimuli – it affects sight, touch, smell, and taste – and so does Farjeon's description of the magical feast in the apple orchard:

In the middle was a great heap of apples, red and brown and green and gold; but besides these was a dish of roasted apples and another of apple dumplings, and between them a bowl of brown sugar and a full pitcher of cream. The cream had spilled, and you could see where Martin had run his finger up the round of the pitcher to its lip, where one drip lingered still. Near these there was a plum-cake of the sort our granies make. It is of these cakes we say that twenty men could not put their arms round them. There were nuts in it too, and spices. And there was a big basin of curds and whey, and a bigger one of fruit salad, and another of custard; and plates of jam tarts and lemon cheesecakes and cheesestraws and macaroons; and gingerbread in cakes and also in figures of girls and boys with caraway comfits for eyes, and a unicorn and a lion with gilded horn and crown; and pots of honey and quince jelly and treacle; and mushrooms and pickled walnuts and green salads [Farjeon 1921: 207].

The dominating taste impression in *MP1* is sweetness; in *MP2*, too, we find many references to sweets and food that children like. For example, at the end of each interlude, Martin treats the small girls with different kinds of candy: toffees, chocolate creams, pink and white truncheons...

References to taste, smell, and touch are not as prominent as sound effects and colour terms, but still, they are expressive and contribute to the multimodality of the text.

The Polish translation by Hanna Januszewska

Proper nouns

The title of the Polish edition, *Marcin spod Dzikiej Jabłoni*, literally meaning ‘Martin from under The Wild Apple Tree’ [Farjeon 1966a, 1966b] suggests that the translator prefers an adaptive/domestication approach [Kwieciński 2001; Tadaejewska 2015]: the first name of the main hero is replaced by its counterpart in the target language, and his surname has undergone a cultural substitution (the translation follows the Polish medieval name forming pattern, but preserves the original associations: *Pippin – Wild Apple Tree*). However, Hanna Januszewska (henceforth HJ) is evidently in favour of a balance between assimilative and exoticizing methods/procedures¹ [Kwieciński 2001; Gawrońska Pettersson 2011; Van Collie 2006; Vinay, Darbelnet 1958/1995]. The translator preserves almost all names of English counties and really existing places in their original shape: *Arundel, Cumberland, Chanctonbury, Devon, Dorset, Norfolk, Suffolk, Sussex* etc. When it comes to names of fictional characters and places, especially those where sound symbolism and/or meaningful associations play a role, more adaptive procedures can be observed. Some examples are shown in Table 2.

Table 2. Translation of names of fictional places and characters, examples.

No.	Source Text	Target Text
1	Andy Spandy	Andy Spandy
2	High and Over	Hajda w Górę
3	Little Trot	Mały Dreptaś
4	Margaret	Stokroć
5	Mill of Dreams	Wiatrak Snów
6	Pepper	Pieprzówka
7	Proud Rosalind	Dumna Rozalinda
8	Robin Rue	Gil Płaczek
9	Rose of Smockalley	Róża ze Strojnej Ulicy
10	Simon Sugar	Szymon Słodyczka

HJ demonstrates a wide range of translation methods:

- borrowing/copying (example 1);
- combination of a target language counterpart of the first name with a translation of the sur- or nickname (examples 7 and 9);
- target language counterpart of the first name combined with a invented sur- or nickname that has phonetic and/or semantic similarity with the original (example 10);
- invented name that has phonetic and/or semantic similarity with the original (examples 2–4, 6, 8);
- full translation (example 5).

¹ The terms “translation method” and “translation procedure” are used here as synonyms, although the author is aware that certain scholars make a distinction between those terms.

Example 4 (*Margaret – Stokroć*) is particularly interesting, since HJ chooses not to use the Polish equivalent of *Margaret: Malgorzata*; instead, she adds a poetic value by forming the heroine's name from the Polish noun *stokrotka* meaning 'daisy' (a flower similar to another flower species called *margaretka*); at the same time, *Stokroć* is homonymous to an archaic Polish adverb meaning 'hundred times'. The network of phonetic and semantic associations is thus very elaborate.

The translator is clearly aware of the symbolics of sound in the names of the characters occurring in the main storyline. As mentioned in Section 3.2, the names of the girls who listen to Martin's fairy tales start in [dʒ] in *MP1* and in [s] in *MP2*. HJ keeps the aesthetic function of the initial sounds by preserving the [s] in *MP2* and letting the names in her translation of *MP1* start in [j]. Thus, she renders the graphical initials of the six girls (the name of the seventh one, *Gillian*, is changed to *Juliana*).

HJ uses Polish counterparts of the original names (often in diminutive forms) when it is possible (*Joan – Joasia*, *Jane – Janka*, *Jessica – Jesyka*, *Sally – Salusia*, *Sylwia – Sylwka* etc.). If the Polish exonym starts in a sound that would disturb the alliteration, another target language name starting in the appropriate sound is chosen (e.g. *Sofie – Sabinka*, *Sue – Sewerka* instead of *Zosia* and *Zuzia*, the Polish counterparts of *Sofie* and *Sue*).

Songs, rhymes, wordplays, and references to sensory impressions

The translator renders all original songs and poems in a rhymed form. Table 4 shows HJ's translations of the rhymes quoted in section 3.2 and their literal backtranslations.

Table 4. Translations and literal backtranslations of short poems, examples.

Source Text	Target Text	Backtranslation
Cuckoo's going like a bolt Over hollow, hill, and holt. All round Sussex far and near, Cuckoo-flower comes up to hear.] Cuckoo! cuckoo! happy hour Of cuckoo-call and cuckoo-flower.]	Kukuleczka mknie nad nami, nad wzgórzami, nad łąkami, „Ku-ku! ku-ku! ku-ku!” – kuka, kukuleczego ziela szuka. Miła chwila. Jak to bawi – „Ku-ku!” – w górze, „Ku-ku!” – w trawie.] [Farjeon 1966b: 94]	The cuckoo flies over us, over the hills, over the meadows, “Coo-coo! coo-coo! coo-coo!” [it] coo-coos,] [it] looks for cuckoo-flower. A nice moment. How amusing it is – “Coo-coo!” – above, “Coo-coo!” – in the grass.]
Run, Arun, run and tell How shall men know Arundel? A Castle Tower, a Cathedral Bell,] By these all men know Arundel.	„A po czym poznamy cię, o miasto Arundel?”] A po obronnych flankach, które wróg brał na cel.] A gdy już sam wiesz o tym, tą wieścią się dziel:] Aż każdy pozna urok starego Arundel.] [Farjeon 1966b: 71]	“Well, how shall we know you, oh, town of Arundel?”] Well, by the shielding towers, which the enemy targeted.] And once you know it yourself, share this news:] until everyone knows the charm of old Arundel.]

Source Text	Target Text	Backtranslation
Ring-a-ding, Chanctonbury! What shall I sing? Beeches on a hill-top All in a ring. Green in the morning, Black in the night, And burning in the autumn Like a beacon light.	Czarodziejskie Chanctonbury Czule zadzwoni mi: Ding-dong!] Czarodziejskie śpiewaj bory, Buków twoich czarny krąg. Czernią buki noc ocienia, Czas świtania stroi w blask... Czerwienięją o jesieni Chanctonburski kraszając las. [Farjeon 1966b: 71]	Enchanted Chanctonbury Ring for me a tender: Ding-dong! Sing of enchanted forests, Of your black ring of beeches. The night casts a black shadow over the beeches,] The sunrise adorns them with light... They redden in autumn Embellishing the forest of Chanctonbury.]
King Harold, King Harold, he ran out of town,] And hastened to Hastings to fight for his crown;] But an Archer let fly and King Harold fell down,] And King William the Conqueror put on his crown.]	Król Harold, Król Harold Gna od miasta bram.] „Nie oddam korony! Przy mych prawach trwam!] Pod Hastings! Pod Hastings! Zwycięstwo lub śmierć!”] I zginął król strzałą przeszyty przez piers.] A Wilhelm Zdobywca rzekł: „Wreszcie ją mam!”] I jego koroną uwieńczył się sam. [Farjeon 1966b: 152]	King Harold, King Harold, Runs from the city gates. “I will not give up [my] crown! I stand by my rights!] At Hastings! At Hastings! Victory or death!”] And the king died with his chest pierced by an arrow.] And William the Conqueror said: “I have it at last!”] And crowned himself with his crown.
The Birch is a fountain. The Willow's a bower. The Elm is a mountain. The Poplar's a tower. The Chestnut's a chapel. The Aspen's a song. The house of the Apple holds right things and wrong.	Brzoza – to złota chmura. Wierzba – to łuk rycerza. Wiąz – to zielona góra. Topola – strzelista wieża. Kasztan – cienista kaplica. Osika – to śpiew na wietrze. Jabłoń – to dach, który chroni najgorsze i najlepsze. [Farjeon 1966b: 16]	[The] birch is [a] golden cloud. [The] willow is [a] knight's bow. [The] elm is [a] green mountain. [The] poplar – [a] soaring tower. [The] chestnut – [a] shadowy chapel. [The] aspen is [a] song in the wind. [The] apple tree is [the] roof that protects [the] worst and [the] best.

The sound effect that undergoes most changes is the rhythmic structure. In some cases, as e. g. in the first four lines of the poem about King Harald, the metre is preserved, but most frequently, the lines in the Polish versions are one or several syllables longer than the original. This is partly due to the Polish morphophonological system (many syllabic grammatical suffixes, scarceness of one-syllable words).

Changes of rhythm obviously affect the aspect of song translation that Peter Low [2003, 2013] calls “singability”, but the poems and songs in *MPI* and *MP2* are not meant for stage performance. Thus, it is understandable that HJ decided to sacrifice the metric in favour of other values.

It seems that prolonging the verses has more causes than the morphophonological differences between the source and the target language. It can be assumed that the additional lines in the King Harald poem have an explicatory function: the battle of Hastings is a historical event known to British children, but not equally well known to young Polish readers; thus, the translator decided to elaborate the scene of the King's

death to make it more vivid and comprehensible than the rather laconic original description. Similarly, the lexical changes and additions in the poem about Arundel ('the shielding towers, which the enemy targeted') give a Polish child a picture of the medieval fortification characteristic for this town – an image that a literal translation of *A Castle Tower, a Cathedral Bell* would not evoke.

Other additions, as the adjectives in the rhyme about trees or the very prominent alliteration in the poem about Chanctonbury, seem to have a poetic function only. They may be interpreted as a compensation for certain aesthetic effects that disappeared in translation of other part of the texts (some rhymes and jokes in the replicas, like the already quoted *It may be never, if you aren't clever*). It is, however, worth noting that the translator shows a lot of invention in handling wordplays. For example, *Martin: 'Preserve mig!' Sally: 'Like jam?'* [Farjeon 1937/2013: 39] is replaced by a joke based on the Polish verb *upiec* ['bake/'roast'] and the idiom *upiekło mi się* (lit. 'it was roasted for me', meaning 'I managed to skip something unpleasant'): *Marcin: [...] Jakoś mi się upiekło. Salusia: Marcin jest upieczony?* ('Martin: Somehow, I managed to skip it. Sally: Is Martin roasted?') [Farjeon 1966b: 45].

Another well-handled wordplay concerns a ship captured by pirates, who changed its name from *Mary-le-bone* to *Marrowbone* [Farjeon 1937/2013: 95]. The Polish translator plays on the names *Maria Renata* and *Marynata* ('marinade'), preserving the main semantic associations and the alliteration [Farjeon 1966b: 45]. Several similar examples could be quoted.

HJ is also careful about onomatopoeia; an example is the rhyme about the cuckoo in Table 4. Rendering the sound of a cuckoo is perhaps not a big challenge, but there are more serious ones, for example translating a wordplay alluding to the sound of an owl: *Who? Who?* HJ solves this problem by replacing the owl by a hen cackling *Kto? Kto?* ('Who? Who?') [Farjeon 1937/2013: 81; 1966b: 94]. Such substitutions are not very frequent, and they are always kept within the same semantic field as the original words (birds, flowers etc.).

Colour terms and words/phrases referring to other sensory impressions pose considerably less challenges than translation of sound effects. HJ renders most of them very faithfully, with some transpositions, i. e. changes of the grammatical class and/or structure [Vinay, Darbelnet 1958/1995], like *Spring Green Lady – Pani Wiosenna Zieleni* ('Lady Spring Greenness'), *Rose-White Lady – Pani Biała Róża* ('Lady White Rose'), *Apple-Gold Lady – Pani Jabłko Złote* ('Lady Apple Gold'). The distribution of colour terms is practically identical in the target and the source text. Taste and smell references are also close to the original, apart from some domestications concerning names of culture specific cakes and candies (*brandy balls – karmelki rumowe, plum cake – babka z rodzynkami*, etc.).

Conclusions

HJ's translation of *Martin Pippin* is an almost perfect example of functional equivalence in accordance with Nida's definition [1964]. Some translation researchers would perhaps call the Polish versions of *MP1* and *MP2* "transcreation", "rewording"

or “*Neuschöpfung*” [Jakobson 1959/2000; Zethsen 2007], but these terms could even apply to Nida’s examples of functional translation, where the focus lies on evoking the overall perception of the text rather than on exact transfer of lexical and grammatical structures.

In Section 1, it was argued that multimodality does not necessarily imply the presence of different physical media, like text, pictures, film adaptation etc. Multimodality may also be achieved by one channel, e.g. a text that by its phonological, lexical and pragmatic features activates several perception modes in the brain. Eleanor Farjeon’s *Martin Pippin* books are truly multimodal since they appeal to vision, hearing, touch, taste, and the smelling sense both by lexical/phrasal choices and aesthetic sound effects. The Polish translator was clearly aware of how important it was to preserve the interplay between the plot of the story and the sensory stimuli evoked by linguistic means. She made impressive attempts to keep this balance intact. In cases when semantics and/or pragmatics collided with the sound possibilities of the target language, HJ seems to follow the approach that Eleanor Farjeon formulated in the dialogue between the troubadour and his listeners:

‘A silly song,’ said Joscelyn.

Martin: If you say so. For my part I can never tell the difference between silliness and sense.

Jane: Then how can a good song be told from a bad? You must go by something.

Martin: I go by the sound.

[Farjeon 1921: 48].

Bibliography

- Abisheva S., Molgadali M., Gierczynska D., 2022, *Semantics of the color image in the poetical world of Bakhyt Kenjeev*, “Polilogue. Neophilological Studies”, No. 12, pp. 179–190.
- Ageishi M., 2019, *Eleanor Farjeon’s Poetic Fantasy: Her View on Children’s Education toward Understanding Diversity*, “Journal of Hokkaido University of Education” 51, pp. 103–108.
- Campbell G.J., 1997, ‘*Hallibone, crackabone, ten and eleven*’: *Children’s Rhymes and Singing Games*, “Southern Cultures”, Vol. 3, No. 3, pp. 127–134.
- Deldar Z., Gevers-Montoro C., Khatibi A., Ghazi-Saidi L., 2021, *The interaction between language and working memory: a systematic review of fMRI studies in the past two decades*, “AIMS Neuroscience”, Vol. 8, Issue 1, pp. 1–32, <https://doi.org/10.3934/Neuroscience.2021001>.
- Derrida J., 1985, *Des tours de Babel*, [in:] *Difference in Translation*, ed. J.F. Graham, Ithaca, NY, pp. 209–248.
- Farjeon E., 1921, *Martin Pippin in the Apple Orchard*, Philadelphia and New York, <https://cdn.fulltextarchive.com/wp-content/uploads/wp-advanced-pdf/1/Martin-Pippin-in-the-Apple-Orchard.pdf> (15.12.2022).
- Farjeon E., 1937/2013, *Martin Pippin in the Daisy Field*, RHCP Digital Ebook 978 1 448 1588 29, first published by Michael Joseph Ltd, 1937.

- Farjeon E., 1955, *The Little Bookroom. Eleanor Farjeon's short stories for children chosen by herself*, London, <https://gutenberg.ca/ebooks/farjeone-littlebookroom/farjeone-littlebookroom-00-h.html#chap07> (20.12.2022).
- Farjeon E., 1966a, *Marcin spod Dzikiej Jabłoni. Tom pierwszy: W sadzie*, transl. H. Januszewska, Warszawa.
- Farjeon E., 1966b, *Marcin spod Dzikiej Jabłoni. Tom drugi: Na łące*, transl. H. Januszewska, Warszawa.
- Gawrońska Pettersson B., 2011, *Gender in culture and gender in language*. "Studia Scandinavica Posnaniensia" 12, pp. 57–70.
- Gawrońska Pettersson B., 2013, *Nordiska medeltidsballader i informationsteknologins tidsålder*, "Acta Sueco-Polonica" 19, pp. 32–45.
- Guilbeault D., Nadler E.O., Chu M., Ruggiero D., Sardo L., Kar A.A., Desikang B.S., 2020, *Color associations in abstract semantic domains*, "Cognition", Vol. 201, article 104306, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104306>.
- Jakobson R., 1981, *The poetry of grammar and the grammar of poetry*, [in:] *Selected Writings*, ed. S. Rudy, Vol. III, The Hague – Paris – New York.
- Jakobson R., 1959/2000, *On linguistic aspects of translation*, [in:] *The Translation Studies Reader*, ed. L. Venuti, New York, pp. 113–118.
- Kress G., 2010, *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, New York.
- Kwieciński P., 2001, *Disturbing Strangeness: Foreignization and Domestication in Translation Procedures in the Context of Cultural Asymmetry*, Toruń.
- Lachs L., 2022, *Multi-modal perception*, [in:] *Noba textbook series: Psychology*, ed. R. Biswas-Diener, E. Diener, Champaign, IL, <http://noba.to/cezww4qyn> (15.12.2022).
- Lasky D., 2014, *What Is Color in Poetry or Is It the Wild Wind in the Space of the Word*, "PoetryFoundation", <https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/articles/70126/what-is-color-in-poetry> (22.12.2022).
- Low P., 2003, *Singable translations of songs*, "Perspectives: Studies in Translatology", Vol. 11, No. 3, pp. 87–103.
- Low P., 2013, *When Songs Cross Language Borders*, "The Translator", Vol. 19, No. 2, pp. 229–244.
- McWilliams B., 1999, *Eleanor Farjeon: A Story Writer*, <https://www.eldrbarry.net/rabb/farj/springgr.htm> (15.12.2022).
- Minors H.J., 2014, *Introduction: Translation in Music Discourse*, [in:] *Music, Text and Translation*, ed. H.J. Minors, London, pp. 1–6.
- Mitchell W.J.T., 1986, *Iconology: Image, Text, Ideology*, London and Chicago.
- Nida E., 1964. *Toward a Science of Translating*, Leiden.
- Reynolds M., 2019, *Translating "I": Dante, literariness, and the inherent multimodality of language*, [in:] *Translation and Multimodality: beyond Words*, ed. M. Boria, Á. Carreter, M. Noriega-Sánchez, M. Tomalin, London–Brighton, pp. 117–133.
- Sayers F.C., 1956, *Eleanor Farjeon's 'Room with a View'*, "The Horn Book", <https://www.eldrbarry.net/rabb/farj/room.htm> (16.12.2022).
- Pérez González L., 2014, *Multimodality in Translation and Interpreting Studies: Theoretical and Methodological Perspectives*, [in:] *A Companion to Translation Studies*, ed. S. Bermann, C. Porter, Oxford, pp. 119–131.

- Siuda-Krzywicka K., Boros M., Bartolomeo P., Witzel C., 2019a, *The biological bases of colour categorisation: from goldfish to the human brain*, "Cortex" Vol. 118, pp. 82–106, <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2019.04.010>.
- Siuda-Krzywicka K., Witzel C., Chabani E., Taga M., Coste C., Cools N., et al., 2019b, *Color categorization independent of color naming*, "Cell reports" 28, pp. 2471–2479.
- Sun M., Hu L., Xin X., Zhang X., 2021, *Neural Hierarchy of Color Categorization: From Prototype Encoding to Boundary Encoding*, "Frontiers in Neuroscience", Vol. 15, article 679627, <https://doi.org/10.3389/fnins.2021.679627>.
- Tadajewska E., 2015, *Domestication and foreignization in children's literature*, [in:] *Facets of Domestication*, ed. D. Gutfeld, Frankfurt am Main, pp. 35–45.
- Van Coillie J., 2006, *Character names in translation: A functional approach*, [in:] *Children's literature in translation: Challenges and strategies*, ed. J. Van Coillie, W.P. Verschueren, Manchester, pp. 123–140.
- Vinay J.-P., Darbelnet J., 1958/1995, *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*, Amsterdam–Philadelphia.
- Zethsen K.K., 2007, *Beyond Translation Proper – Extending the Field of Translation Studies*, "TTR – Traduction, terminologie, redaction", Vol. 20, No. 1, pp. 281–308.

Original research paper

*Received: 5.04.2023
Accepted: 24.04.2023*

**APPLICATION OF STUDENT-CENTERED METHODS
IN THE CLASSROOM
(A CASE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
IN GEORGIA)**

Guranda Khabeishvili

*International Black Sea University, Georgia
gkhabeishvili@ibs.u.edu.ge*

Abstract

Taking into account the changing demands and the objectives of education, higher education institutions are expected to create a student-centered classroom environment, which can facilitate the process of skills acquisition and enable students to deal with the changes and the needs of the modern working environment. There is a concern regarding the lack of explicit encouragement within higher education concerning the application of student-centered learning. Correspondingly, the objectives of this text was to develop the indicators for the student-centered classroom environment evaluation as well as identify the perceptions of lecturers regarding the application of student-centered teaching methods at higher education institutions in Georgia. The study was based on quantitative and qualitative methodology. A questionnaire was distributed among lecturers aiming at identifying facilitating factors for creating a student-centered classroom environment in Georgian higher education. The results showed that student-centered methods are used to some extent, but it is not the priority. It also revealed the perceptions and the barriers that may hinder the implementation of student-centered learning practices.

Key words: student-centeredness, teaching methods, higher education institutions, Georgia

Introduction

When looking at teaching and learning environments, it can be clearly seen that both teaching and learning approaches have shifted from the traditional teacher-oriented into the modern, student-oriented methods, in order to meet contemporary learners' needs, interests and expectations. Campbell and Rozsnyai [2002] see the concept of good quality modern education as student-oriented, which implies providing students with the opportunity to attain knowledge, acquire skills and abilities to fully function in society. The implementation of student-centered learning is tightly

linked to the boost of higher-order thinking skills [Muianga 2019]. The aim of this paper is to discuss the concept of student-centered approaches and shed light on the ways of making the classroom environment student-centered in the context of Georgian higher education institutions.

The concept of student-centered approach

The concept of student-centered learning (henceforth SCL) has been utilized in higher education for over 100 years. The SCL does not have one universally-agreed definition. In spite of various perceptions of the term, there is a principle that has been agreed upon by all that a student is the main figure in the learning process [Attard, Di Ioio, Geven, Santa 2010].

The educational paradigm termed as the SCL is also known as learner-centered education. It is perceived as a more bottom-up model in which the learning process takes into account students' needs [Iiyoshi, Hannafin, Wang 2005, cited in Shofer 2020]. A similar view is shared by Suresh and Rajest [2019] as they see this mode of learning fully concentrated on students. They also state that the aspects of autonomous learning are encouraged. The concept refers to giving students active roles and making facilitators who are responsible for giving suitable guidelines.

Kaput [2018] identified seven principles of the SCL. Table 1 reflects these principles that are believed to be the essential parts of SCL.

Table 1. Seven Principles of Student-Centered Learning

Positive relationships	Students have relationships with adults and peers who care about, believe in, and hold them to high expectations.
Whole child needs	Students' biological, physiological, and safety needs are met.
Positive identity	Students are fully embraced for who they are and develop a sense of positive identity and belonging.
Student ownership and agency	Students have the freedom to exercise choice in pursuing interests, with teachers serving as guides and facilitators.
Real-world relevant	Students solve real-world problems and learn skills they will use in their own lives.
Competency progression	Students' progress by demonstrating mastery and receive support as needed.
Anytime, anywhere	Students learn in the community, at internships, on weekends, during extracurricular activities, etc.

Source: Kaput 2018: 8.

Furthermore, Gibbs [*Generic skills...*, 2004] argues that the learners are the main figures who take ownership of their learning, as they have an active rather than passive role. In light of this, Lea, Stephenson, and Troy [2003] summarize the essence of the SCL based on various definitions. Accordingly, the common perception of SCL is that the focus is on active learning, deep learning and understanding, student autonomy, responsibility and independence, and mutual respect between learner and

teacher. Hence, it could be said that some understand this concept as the students' choice and autonomy in their learning process, while others view it as students being active participants, or it involves all these elements [O'Neill, McMahon 2005]. A comparison of both paradigms – student-centred and teacher-centred – is presented in Table 2.

Table 2. Comparison of Teacher-centered and Student-centered paradigms

Teacher-centered	Student-centered
<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge is transmitted from professor to students. • Students passively receive information. • Emphasis is on the acquisition of knowledge outside the context in which it will be used. • Professor's role is to be a primary information giver and evaluator. • Teaching and assessing are separate. • Assessment is used to monitor learning. • Emphasis on right answers. • Desired learning is assessed indirectly through the use of objectively scored tests. • Focus is on a single discipline. • Only students are viewed as learners. • Culture is competitive and individualistic. 	<ul style="list-style-type: none"> • Students construct knowledge through gathering and synthesizing information and integrating it with the general skills of inquiry, communication, critical thinking, problem-solving, and so on. • Students are actively involved. • Emphasis is on using and communicating knowledge effectively to address enduring and emerging issues and problems in real-life contexts. • Professor's role is to coach and facilitate. • Professor and students evaluate learning together. • Teaching and assessing are intertwined. • Assessment is used to promote and diagnose learning. • Emphasis is on generating better questions and learning from errors. • Desired learning is assessed directly through papers, projects, performances, portfolios, etc. • Approach is compatible with an interdisciplinary investigation. • Culture is cooperative, collaborative, and supportive • Professor and students learn together.

Source: adapted from Shofer 2020: 17.

Similarly, Latif, Dollah and Weda [2020] point to the differences between student-centered and teacher-centered paradigms. These scholars also share the commonly perceived understanding of the concept that in teacher-centered learning everything is provided by the teacher who is in control of all learning processes. According to Jony [2016], learners' responsibility for their learning process is suppressed by the traditional ways of teaching. Not only is the learner's responsibility ignored, but also low creative thinking and teamwork skills could be resulted from direct instruction [Winarno, Muthu, Ling 2018; Carrabba, Farmer 2018].

Thus, student-centeredness refers to creating interactive learning, which itself involves more real-world and hands-on activities in the classroom, while passive

learning only utilizes rote memorization of information. In a student-centered classroom, learners are encouraged to construct the knowledge through their active participation. They are involved in the synthesis of knowledge by incorporating skills, such as problem-solving, critical thinking, and communication. This is all about active learning, which is also agreed to be an important component of student-centered instruction by other scholars [Jony 2016; Murthy, Iyer, Warriem 2015; Bailey, Colley 2015].

Creating a student-centered classroom

Attard, Di Ioio, Geven and Santa [2010] point out some core aspects of SCL, which can be considered as the parameters of this form of instruction. Many of these components are part of active learning, which implies students' active participation in their learning process. Undoubtedly, there are various ways of making the classroom student-centered. Team learning is also known as cooperative learning, problem-based learning, and student self-regulated learning are such examples, as well. As defined by Attard, Di Ioio, Geven and Santa [2010], team learning allows students to interact and grasp knowledge through supporting and discussion.

In the case of problem-based learning, the students are encouraged to solve problems related to real-life situations. They are engaged in analysis and critical thinking [Tarhan, Acar-Sesen 2013]. Self-regulated learning ensures that students monitor their learning process, make reflections during and after, as well as make decisions regarding the steps. O'Neill and McMahon [2005] also agree with these authors and highlight problem-based learning as an essential component of such an instructional mode, since it triggers learners to set their own learning objectives. The self-directed learning process that takes place in problem-solving learning implies the identification of knowledge deficiencies in order to tackle a problem [Tarhan, Acar-Sesen 2013]. Additionally, Moradi and Alavinia [2020] indicate that "quite relevant to the concept of learner-centeredness are the notions of self-regulation and learner autonomy" (p. 97).

Silen and Uhlin [2008] also draw attention to self-directed learning as an important part of problem-based learning, as it is not just about self-study. According to them, it involves the analysis and the study of particular information which also promotes skills development. Similarly, Harden and Laidlaw [2013] believe that these problems need to be generally related to their subject content and such connection makes students more engaged in solving them.

While discussing the ways of creating a student-centered environment, it is noteworthy to mention that the learning outcomes, which refer to the combination of the knowledge, skills, and understanding expected to be acquired, are one of the parameters of this form of instruction. According to Harden and Laidlaw [2013], "the use of learning outcomes serves to help students to manage their expectations both during and after their studies and enables them to handle their studies better" (p. 12). In light of this, within the classroom, practical application of the SCL might involve several aspects: group project works, resource-based learning, role plays,

case studies, etc. which enhance the educational experience and contribute to making the classroom student-centered. Group work is also considered to be an essential instructional strategy for creating such classroom environment [Browne-Ferrigno, Muth 2012]. Similarly, Heard [2007] argues that during student-centered instruction, students should be given a chance to explore and brainstorm through group projects and discussions.

Passman's [2001] suggestions that while applying various instructional strategies supporting student-centeredness are discussions, creating heterogeneous groups, and emphasis on authentic resources. Other scholars [e.g. O'Neill, McMahon 2005] consider that student-centeredness can also include giving students a choice in respect of what and how to study. Accordingly, some other strategies were pointed out, which make the classroom experience student-centered. One of the strategies that were identified was the focus on interaction through more discussions and group works. On the other hand, Jones [2007] argues that creating a student-centered classroom does not mean that it is the place where everything is decided by learners. This is about considering students' needs and engaging them in the learning process that fits their interests. Incorporating transferable skills development and combining the knowledge with the boost of the skills were primary concerns, too. In light of this, as cited in the research work of Fulgence [2015], the ways of making the classroom student-centered and facilitate skills development are: doing practical work, engaging in teamwork/group discussions, working on case studies, planning simulations and role play, using authentic and integrated tasks, doing problem-solving questions, making individual presentations. In all these activities, the role of a student is viewed as a critical thinker, independent learner, and practitioner. Wickramasinghe and Perera [2010] also share a similar view and propose learning such methods as Guided-Discovery Learning, research work, and project work, which are apt to assist student-centeredness.

It is seen from the above account that the primary characteristics of a SCL environment are the considerations of personal needs, experiences, and interests of students, in order to make the learning process relevant [Harden, Laidlaw 2013]. What is more, it should be noted that among some components of student-centered teaching, the meaningfulness of the tasks assigned to students is also emphasized. These are the tasks and activities, which facilitate students to comprehend and improve their viewpoints. Additionally, involving students in the challenging learning activities and encouraging them to work with others in cooperation are some other features of student-centeredness in the classroom. It is also noted that supporting students in taking responsibility for learning, which implies their engagement in the discovery of knowledge and observation of their learning should be some other parameters of such environment [Çubukçu 2012].

With regard to the types of SCL learning, but not focused on problem-based learning, Tarhan and Acar-Sesen's [2013] suggestions can be enumerated, such as inquiry learning, personalized learning, flexible learning, self-directed learning, project-led education, learning contracts, and just-in-time checking. With respect to

this point, Barnes [2013] as cited in Pesqueira [2020], views a student-centric classroom as a place that builds autonomy. Project-based learning (PBL), collaboration, and interactive activities using technology are the characteristic features of a student-centered classroom. Jony [2016] believes that student-centered instruction implies the application of active learning methods, where the students work in teams and solve problems. According to Jony [2016], these are inductive methods, which include “inquiry-based learning, case-based instruction, problem-based learning, project-based learning, discovery learning, and just-in-time teaching” (p. 172). Project-led education or PBL applies to making the classroom environment student-centered. This method requires students to be engaged in projects, which are aimed at problem-solving, decision making, conducting research, and presenting [Fernandes et al 2014; Lemos et al 2014; Marinko et al. 2016].

One more way how to involve students in the SCL is by using learning contracts. The concept is related to giving a choice to learners, thanks to which the students are given a chance to plan their own learning experiences. It is believed that incorporating learning contracts in the classroom can boost students’ sense of accountability and responsibility since it allows them to be involved in more self-directed learning [Frank, Scharf 2013; Bailey, Colley 2015]. Bone [2014] also shares a similar viewpoint concerning learning contracts in the classroom in order to stimulate active learning. There is an extensive research on empowering teachers with a student-centered approach [Marinko et al. 2016], which puts emphasis on giving students autonomy known as flexible learning. The essence of this concept is similar to the ones already discussed, as it is about negotiating, taking autonomy over how, when, where, and what to learn.

Inquiry-based learning (IBL) is also considered to be a part of active learning. It is about exploring the data, questioning and working in teams to find solutions. Therefore, it is defined as a catalyst for improving students’ involvement, since a problem makes them research the concept in-depth [Fogarty 1997]. Questioning and searching for information independently are the characteristic features of the IBL, which truly facilitates learners to take ownership of their learning process [Quigley et al. 2011]. Pesqueira [2020] also believes that the IBL and the PBL are the ways of changing the classroom environment from teacher-centric to student-centric “with the teacher serving a larger role as a facilitator of learning rather than a disseminator of information” (p. 2).

Thomas [2000] identifies common features of the IBL and the PBL, as they are all aimed at students’ constructive investigations, using autonomy, questioning, centrality (students have control), and relating to real-world contexts. The knowledge can be acquired through project-based learning or Inquiry-based learning, which is in contrast with rote learning [Hirsch 2000]. Just-in-time teaching is one of the types of the SCL, which refers to using online activities the students are asked to fulfill before the class starts [Plush, Kehrwald 2014].

Questionnaire for teachers on student-centered classroom environment

The questionnaire was designed for lecturers aiming at identifying facilitating factors for ensuring student-centered classroom environment. The teachers from various universities in Georgia were given an online survey consisting of 13 questions, a mixture of multiple choice, Likert-style, and open-ended questions. Average time spent on completing was 8 minutes. 75 lecturers answered the survey. It is not a representative sample of all lecturers in Georgia, but the results are still reliable.

As for the Likert-scale questions, the researcher calculated the mean, median, mode, Std. deviation, Skewness and Kurtosis for each Likert-scale item. *Mean* shows the average value. *Median* is a central number of a given data. *Mode* is the number in data that appears most frequently. Descriptive statistics was used to calculate the data.

The first part of the questionnaire consisted of some demographic questions such as the years of teaching, the position, and the place of teaching and the name of the course. The second part of the questionnaire examined the teachers' application and experiences of using student-centered learning strategies in the classroom. The third part of the questionnaire referred to the teachers' perceptions regarding provided opportunities by their universities. An open-ended question revealed the lecturers' understanding of the student-centered learning and its importance. The lecturers from various HEIs have participated in this research. The chart reveals that their academic status ranges from an invited lecturer to full professor. The majority of respondents were invited lecturers (73.33%) at different universities in Georgia. Out of whom 6.67% of them were full professors.

Q1. How many years have you been teaching?

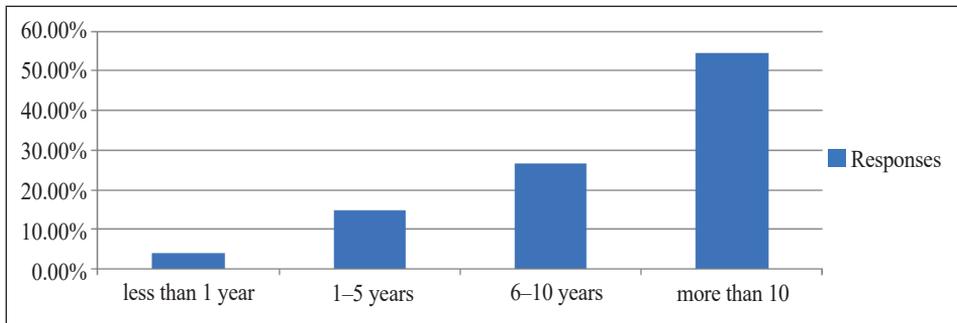


Figure 1. Teachers' experience

Figure 1 depicts the participants' teaching experience at Higher Education Institutions. More than half of the research participants have been teaching for more than ten years. The fact that they have much experience of teaching facilitates the research to see the clear picture of student-centered teaching practices they have applied so far. The lecturers from 15 different universities participated in this research. These universities are located in different parts of Georgia. The majority of the participants were from the universities located in Tbilisi.

Q2. Would you describe yourself as a student-centered or teacher-centered educator?

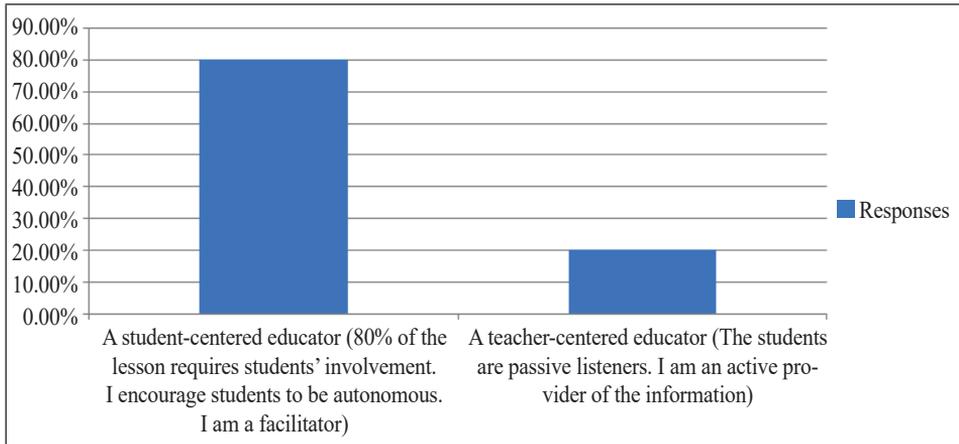


Figure 2. The teachers' perception regarding their mode of instruction.

The primary goal of this question was to figure out the lecturers' perceptions regarding their own teaching experiences. Merely 20% of the respondents consider themselves as teacher-centered educators, which was defined by the researcher in this way: *the students are passive listeners. I am an active provider of the information.* 80% of lecturers believe that they are student-centered educators. The results show a rather positive picture in terms of their own understanding of these two teaching/learning paradigms.

Q3. What are the teaching-learning methods included in the curriculum and the courses in your institution?

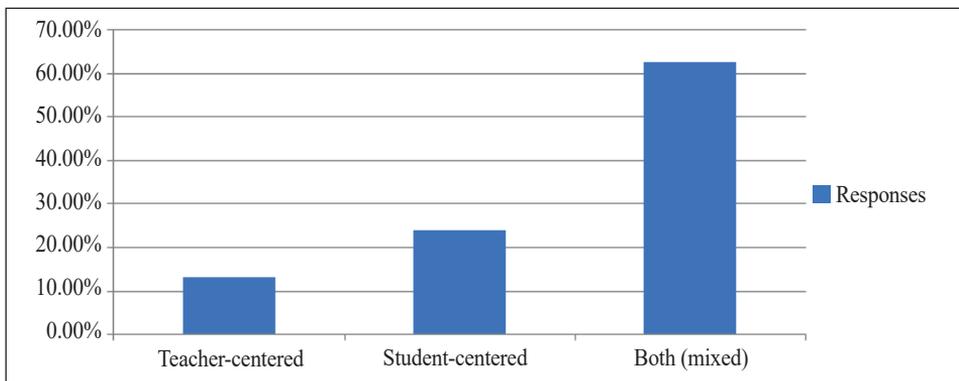


Figure 3. The degree of student-centeredness

The question aimed to determine which form of instruction is more dominant in HEIs in Georgia. It can be clearly seen that both teacher-centered and student-centered methods are incorporated in the courses at HEIs in Georgia, which is believed by the majority of respondents (62.67%). Only 24% of them state that the courses are planned using student-centered methods. 13.33% of participants point out that teacher-centered methods seem to be dominant in the courses. The responses seem varied, as not all courses are designed to meet the contemporary teaching and learning methods. It is also noteworthy to consider that the nature and the objective of the courses sometimes require implementing more teacher-centered strategies. Differences in instructional practices related to teacher or student-centered instruction may be due to the lack of knowledge and experience of the lecturers to apply student-centered methods.

Q4. What are your past experiences of using Student-centered learning strategies in the classroom?

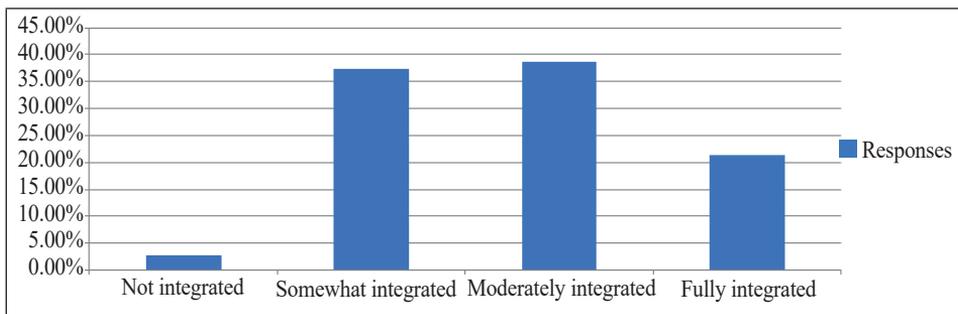


Figure 4. The level of Student-centered learning strategies integration

According to Figure 4, only 21.33% of the lecturers fully apply student-centered learning strategies in the classroom. This reveals that student-centered methods are used to some extent, but it is not still the main priority for the HEIs in Georgia. 37.33% of the participants indicate that they somewhat integrate student-centered teaching practices. These findings revealed that not all elements of a student-centered learning approach are practiced in HEIs in Georgia. Based on the previous studies, among some hindering factors to implement student-centered learning elements fully, the lack of resources and staff training appeared [Tvaltchrelidze, Aleksidze 2019].

Q5. Thinking of a course you have taught recently, to what extent did you integrate these practices in your teaching?

Table 3. Student-centered teaching methods applied in the classroom given in the percentages

Statistics		VAR00001 I structure the class so that the students regularly talk with one another	VAR00002 I provide the students with problems based on real-world examples	VAR00003 Peer assessment and Peer learning are parts of my learning process	VAR00004 I allow students to discover the course content by themselves	VAR00005 I consult with students on curriculum content and the teaching/evaluation methods used	VAR00006 The students have a lot of responsibility in the learning process in my teaching practice
N	Valid	75	75	75	75	75	75
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3.4533	3.5333	3.2400	3.2267	3.1600	3.3067
Median		4.0000	4.0000	3.0000	3.0000	3.0000	3.0000
Mode		4.00	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00
Std. Deviation		.88978	.89039	.89805	.90901	1.01396	.80494
Skewness		-.328	-.457	-.153	.084	.069	-.140
Std. Error of Skewness		.277	.277	.277	.277	.277	.277
Kurtosis		-.207	-.062	-.088	-.425	-.755	.147
Std. Error of Kurtosis		.548	.548	.548	.548	.548	.548

Table 4. Student-centered teaching methods applied in the classroom given in the percentages

	1.Never		2. Rarely		3.Sometimes		4. Often		5. Regularly	
I structure the class so that the students regularly talk with one another. I involve students in cooperative learning activities (students interact with peers as part of classroom learning, use feedback from peers to revise work).	1.33%	1	13.33%	10	34.67%	26	41.33%	31	9.33%	7
I provide the students with problems based on real-world examples, so that they come up with the solutions.	1.33%	1	12.00%	9	29.33%	22	46.67%	35	10.67%	8
Peer assessment and Peer learning are parts of my learning process in my teaching practice.	2.67%	2	16.00%	12	42.67%	32	32.00%	24	6.67%	5
I allow students to discover the course content by themselves. I guide students and act as a facilitator.	1.33%	1	20.00%	15	41.33%	31	29.33%	22	8.00%	6
I consult with students on curriculum content and the teaching/evaluation methods used.	2.67%	2	26.67%	20	32.00%	24	29.33%	22	9.33%	7
The students have a lot of responsibility in the learning process in my teaching practice. They are active knowledge seekers.	1.33%	1	12.00%	9	46.67%	35	34.67%	26	5.33%	4

Question 5 included six different practices that ensure creating student-centered learning environment in the classroom. As it was a Likert-style question, the descriptive statistics analysis was used in SPSS, in order to calculate the data. Mean, Median, Mode were calculated. According to the gained data, it can be seen that Mean, Median, Mode are close. Therefore, there is a normal distribution. As for Std. Deviation, all variables represent more than 0.5. Only variable 5 shows more than 1 Std. Deviation. This statement was about consulting with students on curriculum content and the teaching/evaluation methods used. Accordingly, the opinions are different concerning this issue and the answers are almost equally distributed between rarely and often. The Skewness and Kurtosis, they are between -3 and 3 in all cases, which mean that the answers are extremely reliable. These student-centered teaching practices are integrated to some extent, but not regularly.

Q6. Thinking about professional development opportunities over the past years, to what extent do you agree with the following statements?

Table 5. The teachers' perception regarding professional development opportunities given in the percentages

Statistics					
		VAR00001 I feel that I have many professional development opportunities focused on student-centered learning	VAR00002 I am interested in pursuing professional development opportunities focused on student-centered learning	VAR00003 At my university, I am encouraged to experiment with my teaching	VAR00004 I am satisfied with the opportunities I have for professional development.
N	Valid	75	75	75	75
	Missing	0	0	0	0
Mean		2.9467	3.4000	3.4000	2.8133
Median		3.0000	4.0000	4.0000	2.0000
Mode		2.00	4.00	4.00	2.00
Std. Deviation		.99856	1.07804	.92998	1.07419
Skewness		.193	-.598	-.269	.317
Std. Error of Skewness		.277	.277	.277	.277
Kurtosis		-.772	-.479	-.508	-1.461
Std. Error of Kurtosis		.548	.548	.548	.548

Table 6. The teachers' perception regarding professional development opportunities

	1. Strongly disagree		2. Disagree		3. Neutral		4. Agree		5. Strongly agree	
I feel that I have many professional development opportunities focused on student-centered learning	2.67%	2	22.67%	17	29.33%	22	40.00%	30	5.33%	4
I am interested in pursuing professional development opportunities focused on student-centered learning.	5.33%	4	16.00%	12	17.33%	13	50.67%	38	10.67%	8
At my university, I am encouraged to experiment with my teaching	1.33%	1	18.67%	14	32.00%	24	38.67%	29	9.33%	7
I am satisfied with the opportunities I have for professional development.	4.00%	3	28.00%	21	29.33%	22	36.00%	27	2.67%	2

Question 6 aimed at investigating the created opportunities for teachers in order to integrate student-centered methods in their classrooms. With respect to *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 'ESG'* [2015], Attard, Di Ioio, Geven, and Santa [2010] claim that it is not an easy task for universities to integrate fully all elements of student-centered teaching practices. In order to promote student-centeredness, it is crucial to create the professional development opportunities at universities. Based on the obtained data, variable 2 and variable 3 have higher Means (3.4). Hence, compared to other variables, in these cases there are more respondents who strongly agree with the statements that they are encouraged to experiment with their teaching and are interested in pursuing professional development opportunities. In variable 2 and variable 4, Std. Deviation is almost the same (more than 1). So, the results are heterogeneous. In all items, Std. Deviation is more than 0.5. The Skewness and Kurtosis, they are between -3 and 3, which suggest that the responses are extremely reliable.

Q7. Do you think that student-centered learning encourages deep learning and academic engagement? Please justify.

This open-ended question 7 was answered by 53 participants out of 75 respondents. The main objective of this question was to determine lecturers' perception regarding using student-centered learning methods. The majority of them share similar opinions:

Participant 1 argues the following point "I think that student-centered learning gives students' confidence and independence, it means that people learn more when they discover things themselves." Other participants also share a similar view and they consider that "it gives them more responsibility and control over their learning" and "If students learn with the help of innovative approaches, they are interested in the process as well, which results in successful academic performance".

Some other lecturer believes that "Student-centered learning promotes the high engagement of students which finally results in deep learning and knowledge

retention by the students”. One of the participants also mentions that using student-centered learning methods foster the skills development, “Student-centered instruction focuses on skills and practices that enable lifelong learning and independent problem-solving.”

One more important point was also highlighted by one of the respondents, namely that “During pandemic time it was hardly possible to organize student-centered learning.” Moving to online learning mode has created some challenges, and it was even more difficult to create student-centered learning environment. One lecturer believes that on Bachelor level “...the classes should be rather teacher-centered, since the students need kind of a ‘master-teacher’ who will introduce them into the area of expertise, and the students very often have almost no skills to self-study.”

Consequently, the responses reveal that the lecturers have positive attitude towards implementation of student-centered practices, as they all come to the agreement that student-oriented approach leads to deeper learning and academic engagement.

Conclusions and recommendations

The questionnaire that was designed for the lecturers aimed at identifying a number of issues related to student-centeredness from the perspective of the lecturers teaching at different universities in Georgia. The results showed that student-centered methods are used to some extent, but it is not the priority for the higher education institutions in Georgia. Consequently, it is recommended to encourage lecturers to rethink their teaching methods and make modifications to integrate fully all elements of student-centered teaching and learning. In light of this, the guidelines of practical application need to be developed by the universities focusing on the development of the skills in various disciplines. Moreover, the opportunities for the professional development should be provided in order to enable lecturers to update their teaching practices. Other studies and meetings for university lecturers should also be organized in order to discuss the perceptions and the barriers that may hinder the implementation of student-centered learning practices.

Bibliography

- Attard A., Di Ioio E., Geven K., Santa R., 2010, *Student centered learning: An insight into theory and practice*, European Commission, pp. 1–46, <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/2010-T4SCL-Stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-And-Practice.pdf> (21.04.2023).
- Barnes M., 2013, *Five steps to create a progressive, student-centered classroom*. ASCD *Inservice*, <https://inservice.ascd.org/five-steps-to-create-a-progressive-student-centered-classroom/> (21.04.2023).
- Bailey G., Colley H., 2015, ‘*Learner-centred’ assessment policies in further education: Putting teachers’ time under pressure*, “Journal of Vocational Education & Training”, Vol. 67, No. 2, pp. 153–168, <https://doi.org/10.1080/13636820.2014.983956>

- Bone Z., 2014, *Using a learning contract to introduce undergraduates to research projects*, *Electronic*, "The Electronic Journal of Business Research Methods", Vol. 12, No. 2, pp. 121–130.
- Browne-Ferrigno T., Muth R., 2012, *Use of learner-centered instructional strategies in higher education: doctoral student assessments*, "International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning", Vol. 6, No. 2, pp. 1–23.
- Campbell C., Rozsnyai C., 2002, *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*, Bucharest: Regional University Network on Government and Management of Higher Education. UNESCO CEPES.
- Carrabba C., Farmer A., 2018, *The impact of project-based learning and direct instruction on the motivation and engagement of middle school students*, "Language Teaching and Educational Research", Vol. 1, No. 2, pp. 163–174.
- Çubukçu Z., 2012, *Teachers' evaluation of student-centered learning environments*, "Education", Vol. 133, No. 1, pp. 49–66.
- Frank T., Scharf L.F.V., 2013, *Learning Contracts in Undergraduate Courses: Impacts on Student Behaviors and Academic Performance*, "Journal of the Scholarship of Teaching and Learning", Vol. 13, No. 4, pp. 36–53.
- Fulgence K., 2015, *Employability of higher education institutions graduates: Exploring the influence of entrepreneurship education and employability skills development program activities in Tanzania*, doctoral dissertation, The University of Siegen.
- Fernandes S., Mesquita D., Assunção Flores M., Lima R.M., 2014, *Engaging students in learning: findings from a study of project-led education*, "European Journal of Engineering Education", Vol. 39, No. 1, pp. 55–67.
- Fogarty R., 1997, *Problem-based learning & other curriculum models for the multiple intelligences Classroom*, IRI, Skylight Training and Publishing.
- Generic skills in vocational education and training. Research readings*, 2004, ed. J. Gibb, Adelaide.
- Hirsch E.D., 2000, 'You can always look it up'... or can you, "American Educator", Vol. 24, No. 1, pp. 4–9.
- Harden R.M., Laidlaw J.M., 2013, *Be fair to students: four principles that lead to more effective learning*, "Medical Teacher", Vol. 35, No. 1, pp. 27–31.
- Herranen J., Vesterinen V.-M., Aksela M., 2018, *From learner-centered to learner-driven sustainability education*, "Sustainability", Vol. 10, No. 7, pp. 1–14.
- Heard J.M., 2007, *My experiences incorporating constructivist teaching strategies within an art education classroom*, MA Thesis, Georgia State University, Tbilisi, https://scholarworks.gsu.edu/art_design_theses/14 (21.04.2023).
- Iiyoshi T., Hannafin M.J., Wang F., 2005, *Cognitive tools and student-centred learning: Rethinking tools, functions and applications*, "Educational Media International", Vol. 42, No. 4, pp. 281–296.
- Jones L., 2007, *The student-centered classroom. Transforming your teaching and grading practices*, Oxford University Press.
- Jony S., 2016, *Student centered instruction for interactive and effective teaching learning: Perceptions of teachers in Bangladesh*, "International Journal of Advanced Research in Education & Technology" (IJARET), Vol. 3, No. 3, pp. 172–178.
- Kaput K., 2018, *Evidence for student-centered learning*, "Education Evolving", pp. 1–28, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581111.pdf> (21.04.2023).

- Latif N., Dollah S., Weda S., 2020, *Exploring the implementation of student-centered approach: a case study of EFL teachers' classroom management on Junior high school*, State University of Makassar, <http://eprints.unm.ac.id/16457/1/Article%20Nurwahida%20Latif.pdf> (21.04.2023).
- Lemos A.R., Sandars J.E., Alves P., Costal M.J., 2014, *The evaluation of student-centredness of teaching and learning: a new mixed-methods approach*, "International Journal of Medical Education", Vol. 5, pp. 157–164.
- Lea S.J., Stephenson D., Troy J., 2003, *Higher education students' attitudes to Student-centred learning: beyond 'educational bulimia'?*, "Studies in Higher Education", Vol. 28, No. 3, pp. 321–334.
- Marinko I., Marinko J., Baužiene Z., Kairienė V., Knyviene I., Perkumienė D., Gołębio-wski A., Krawczak M., Maj G.P., Marcinkiewicz-Marszałek K., Daniels N., Hughes J., Rees A., 2016, *Empowering teachers for a student-centred approach*, IBS, Mednarodna poslovna šola, Ljubljana.
- Miller J.J., 2021, *The Student-Centered Classroom: Transforming Your Teaching and Grading Practices*, https://cloudfront-s3.solutiontree.com/pdfs/Reproducibles_SCC/SCC_studyguide.pdf (24.04.2023).
- Moradi M.R., Alavinia P., 2020, *Learner-centered education in the Iranian EFL context: A glance through the impediments*, "Journal of Teaching Language Skills", Vol. 38, No. 4, pp. 95–121.
- Murthy S., Iyer S., Warriem J., 2015, *ET4ET: A large-scale faculty professional development program on effective integration of educational technology*, "Journal of Educational Technology & Society", Vol. 18, No. 3, pp. 16–28.
- Muianga X., 2019, *The role of ICT in the shift towards student-centred learning in higher education: Eduardo Mondlane University, Mozambique: a case study*, Doctoral dissertation, Department of Computer and Systems Sciences, Stockholm University.
- McGrath S., Rogers L., 2019, *Edge future learning: Our evidence for deeper learning*, UCL Institute of Education.
- O'Neill G., McMahon T., 2005, *Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers*, [in:] *Emerging issues in the practice of university learning and teaching I*, Dublin, <http://eprints.teachingandlearning.ie/3345/> (21.04.2023).
- Passman R., 2001, *Pressure Cooker: Experiences with student-centered teaching and learning in high-stakes assessment environments*, "Education", Vol. 122, No. 1, pp. 189–199.
- Pesqueira J., 2020, *Factors inhabiting the implementation of inquiry-based learning and project-based learning in the K–12 New York State social studies classroom*, Doctoral Dissertation, Saint John's University, Jamaica New York, https://scholar.stjohns.edu/theses_dissertations/83/ (21.04.2023).
- Plush S.E., Kehrwald B.A., 2014, *Supporting new academics' use of student centred strategies in traditional university teaching*, "Journal of University Teaching & Learning Practice", Vol. 11, No. 1, pp. 1–14.
- Quigley C., Marshall J.C., Deaton C.C.M., Cook M.P., Padilla M., 2011, *Challenges to inquiry teaching and suggestions for how to meet them*, "Science Educator", Vol. 20, No. 1, pp. 55–61.
- Rogers C., Tran-Nguyen D.-H., Smirl L., 2019, *Where to next? Beyond the skills gap: higher education for a changing world*, Deloitte Touche Tohmatsu.

- Silen C., Uhlin L., 2008, *Self-directed learning – a learning issue for students and faculty!*, “Teaching in Higher Education”, Vol. 13, No. 4, pp. 461–475.
- Suresh P., Rajest S.S., 2019, *An analysis of psychological aspects in student-centered learning activities and different methods*, “Journal of International Pharmaceutical Research”, Vol. 46, No. 1, pp. 165–172.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015, Brussels.
- Shofer S.L., 2020, *Student-centered learning and pedagogical choice in the American college classroom: Perspectives from international teaching assistants*, Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill, <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/sx61ds30z> (21.04.2023).
- Tarhan L., Acar-Sesen B., 2013, *Problem based learning in acids and bases: learning achievements and students' beliefs*, “Journal of Baltic Science Education”, Vol. 12, No. 5, pp. 565–577.
- Tvaltchrelidze N., Aleksidze N., 2019, *Exploring the student-centered classroom management and self-actualization tendencies in Georgian classrooms*, “Journal of Education in Black Sea Region”, Vol. 4, No. 3, pp. 160–171.
- Thomas J.W., 2000, *A review of research on project-based learning*, http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf (21.04.2023).
- Winarno S., Muthu K.S., Ling L.S., 2018, *Direct problem-based learning (DPBL): A framework for integrating direct instruction and problem-based learning approach*, “International Education Studies”, Vol. 11, No. 1, pp. 119–126.
- Wickramasinghe V., Perera L., 2010, *Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills*, “Education + Training”, Vol. 52, No. 3, pp. 226–244.

*Original research paper**Received: 5.04.2023
Accepted: 17.05.2023***ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОРБИТЫ «СПУТНИКА»:
ПРАГМАТИКА VS СЕМАНТИКА.
ЧАСТЬ 1**

Зоя Новоженова / Zoja Nowożenowa

ORCID: 0000-0003-3266-8251

*Uniwersytet Gdański, Gdańsk
zoja.nowozenowa@ug.edu.pl*

Александра Климкевич / Aleksandra Klimkiewicz

ORCID: 0000-0001-8606-4475

*Uniwersytet Gdański, Gdańsk
aleksandra.klimkiewicz@ug.edu.pl***Abstract****Lexical Orbits of Sputnik: Pragmatics vs Semantics**

In the article the authors analyze the semantic structure of the word sputnik (satellite). The main attention is given to its general semantics – ‘astronomical body’, ‘satellite vehicle’. The analysis reveals the semantic transformations of the word and of the sphere of its functioning that leads to its changing into globalism. The embedding of the word sputnik into European languages in its meaning ‘aerospace vehicle’ has been examined. As it has been observed, next the word creates fixed collocations. As the newest globalism the word sputnik has been analyzed in its meaning ‘anti-covid vaccine’. Specific attention is given to pragmatic connotations: specificity of pragmatic meaning, type of context, communicative situations, reasons of a certain pragmatic meaning etc. The authors also describe persuasive capabilities of the word sputnik.

Key words: sputnik (satellite), semantic transformations, pragmatical connotations, globalism

Ключевые слова: спутник, семантические трансформации, прагматические коннотации, глобализм

К постановке проблемы: цель исследования, методологическая база, источники эмпирического материала

В статье анализируется динамика семантических преобразований лексемы *спутник*, которая в разные периоды своего существования оказывалась в фокусе общественного внимания, интеллектуальных дискуссий и эмоциональных переживаний как индивида, так и социума, в силу чего приобретала статус ключевого слова текущего момента. В настоящее время общественная значимость данной номинации определила ее вхождение в определенные дискурсивные потоки и, в конечном итоге, продвинула ее в глобальное информационно-коммуникативное пространство (использование в узловых точках медиадискурсов).

Динамика семантических преобразований лексемы *спутник* рассматривается нами в системном и функционально-коммуникативном аспектах. Методологическая база анализа, ракурс рассмотрения материала формируется несколькими основополагающими для нашего исследования положениями.

Первый методологический тезис касается природы значения слова. Известно, что современный уровень развития лексикологии представляет предметно-понятийное ядро слова как сочетание денотативного, сигнификативного, коннотативного и прагматического компонентов, «накладывающихся» на его внутреннюю форму. Последние два компонента, коннотативный и прагматический, в ряде случаев не дифференцируются. Так, Галина Николаевна Складаревская представляет лексическое значение слова в виде концентрических кругов,

где внутренний круг означает денотативное ядро – обязательные и неустраняемые семы, обычно составляющие словарную дефиницию, а следующие за ним – периферию денотата – второстепенные семы, закрепленные в массовом языковом сознании заданным денотатом и являющиеся факультативными в словарных дефинициях... [Складаревская 2001: 179].

Процессы неосемантизации лексем часто проходят в результате актуализации прагматической части значения. И именно на этой периферийной и наиболее отдаленной от денотативного ядра части слова будет сосредоточено наше внимание.

Второй методологический тезис связан с первым и его суть в том, что оригинальная конфигурация семантики и прагматики каждой конкретной лексической единицы зависит «от характера социальной, культурной и коммуникативной среды, в которой они возникают и употребляются наиболее регулярно» [Киклевич 2013: 203]. Некоторые лингвисты считают, что «роль социально-культурного контекста в реализации языковой семантики знаков, пожалуй, наиболее ярко проявляется в явлении коннотации» [Киклевич 2013: 212]. Как пишет Юлий Абрамович Бельчиков, «в речевой практике к основному значению слова добавляется культурный компонент, обусловленный обстановкой речи, другими словами – „обстановочным контекстом”» [Бельчиков 1988: 34].

Выяснение в идеале всего комплекса обстоятельств, влияющих на семантическое и прагматическое содержание слова *спутник*, одна из целей нашего исследования.

Третий базовый методологический подход к исследованию языковых единиц, учитываемый нами, наиболее четко сформулирован Оксаной Сергеевной Иссерс и звучит следующим образом: «всякое использование языка предполагает воздействующий эффект. Механизмы речевого воздействия работают в процессе любого акта словесной коммуникации» [Иссерс 2009: 233]. Павел Борисович Паршин добавляет, что «в силу разнообразия лексической семантики выбор слов оказывается универсальным инструментом, с помощью которого осуществляются самые разные виды воздействия» [Паршин 2023].

Четвертое базовое методологическое положение вводит в процедуру анализа отношение адресант–адресат: номинация *спутник* отражает шкалу ценностей адресанта и апеллирует к ценностям адресата. И в этом случае речевоздействующие возможности слова зависят от совпадений или несовпадений системы оценок и ценностей говорящего и адресата.

И наконец пятый методологический принцип, заключается в том, что для нашего исследования актуальным является включение в сферу функционирования лексической единицы *спутник* также глобального информационно-коммуникативного пространства, сформированного как некое единство (континуум) материальной базы (средств передачи информации) и дискурсивных потоков, формирующих (проявляющих) социально, исторически, культурно, интеллектуально значимые информационные доминанты.

Итак, семантические преобразования и функционирование слова *спутник* зависят от прагматических векторов (коммуникативной ситуации) и мыслительно-когнитивной деятельности субъектов речи. В то же время характер соотношения слова с актуальным языковым, социально-культурным и историческим контекстом в полной мере отражаются в тех семантических преобразованиях, которые претерпевает лексема *спутник* на протяжении определенного отрезка времени, т.е. соотношение слово-контекст, контекст-слово всегда двунаправленно, хотя не всегда это происходит в одной плоскости.

Таким образом, для обнаружения новых значений, оценки коннотации лексемы *спутник* продуктивным является дискурсивный анализ контекста, фиксация синтагматических закономерностей, актуализация сочетаемости слова, которая в итоге приводит к встряхиванию лексемы *спутник* (в парадигме системных связей между различными лексическими и другими номинативными единицами).

Материалами исследования послужили, во-первых: толковые словари русского языка: *Толковый словарь Даля* (1863–1866); *Толковый словарь русского языка* под редакцией Д.Н. Ушакова (1935–1940); *Малый академический словарь* (1999); *Карта слов и выражений русского языка* и др.; во-вторых: проект *Wiktionary*; в-третьих: *Национальный корпус русского языка*, в-четвертых: учитываются результаты поиска в поисковых системах (Google, Yandex, Mail.ru около) 1500 контекстов в период 2020 до 2021 г., в пятых, ненаправленный поиск контекста: контексты (заголовки, анонсы статей) со словом *спутник* в новостных топах поисковых браузеров (результаты автоматического отбора, осу-

ществляемого контент-операторами в русскоязычном, англоязычном и польскоязычном секторах).

Нас прежде всего будут интересовать третье – ‘небесное тело, вращающееся вокруг планеты или звезды’ – и четвертое *спутник* – ‘искусственный спутник; космический аппарат, обращающийся вокруг планеты’ – значения лексемы. Эти значения имеют специальные пометы, указывающие на область их употребления: соответственно *астрономическое* и *космическое*, т.е. оба значения являются терминологизированными.

Системный аспект анализа слова *спутник*: развитие терминологических значений

Значения лексемы *спутник* в словарях

Значение ‘меньшее небесное тело, которое ходит вокруг планеты’ отмечается уже в словаре Владимира Ивановича Даля. Знаменательно, что слово *спутник* представлено как синонимическое слову *луна*. Кроме того, слово *спутник* не выделено в отдельную словарную статью, а представлено в словарном описании лексемы *сопутный*: «Спутник, луна, меньшее небесное тело, которое ходит вокруг планеты, земли, обращаясь вместе с нею вокруг солнца. У Юпитера и Сатурна по несколько лун или спутников» [Даль 1863–1866].

Употребление слова в астрономическом значении (‘небесное тело’, ‘естественный спутник’) для обозначения объекта, вращающегося вокруг планеты на орбите датируется 1744 годом, когда Михаил Ломоносов использовал его в своем переводе наблюдений, сделанных немецким математиком, географом и астрономом Готфридом Гейнсиусом *Beschreibung des im Anfang des Jahrs 1744 erschienenen Cometen nebst einigen darüber angestellten Betrachtungen* (рус: *Описание в начале 1744 года явившихся кометы*). Ломоносов, пишет: «...Можно сие заключить из обращения около кометы ее *спутника*, если бы она хотя одного имела» [Гейнсиус 1774: 107]. У Ломоносова слово *спутник* является семантической калькой от лат. *Satellite*. Латинское *satellite* было употреблено Иоганном Кеплером. В 1611 году Кеплер первооткрыватель законов движения планет Солнечной системы опубликовал во Франкфурте-на-Майне работу *Narratio de observatis quator Jouis satellitibus*. Эта работа была знакома Ломоносову (1711–1765).

Как уже говорилось выше, астрономическое значение закрепилось в языке и нашло свою фиксацию в словарях.

Появлению слова *спутник* в глобальном информационно-коммуникативном пространстве и тому коммуникативно-речевому ореолу, который ему сопутствует в настоящее время, предшествовала своя лексико-семантическая история, и достаточно длительная.

Как известно, семантическая жизнь слова в идеале находит отражение в словарях. Слово *спутник* представлено в словарях [Ушакова, Ожегова, *Малый академический словарь, Большой академический словарь*] как многозначное, имею-

щее три или четыре значения. Так, в словаре Ушакова отмечаются три значения лексемы *спутник*:

Спúтник, а, м. 1. Человек, к-рый вместе с кем-н. совершает путь, путешествует. *Мои спутники в вагоне оказались очень приятными собеседниками.* || Тот, кто сопровождает кого-н. в жизни, совершает вместе с кем-н. жизненный путь. *О милых спутниках, которые наш свет своим присутствием для нас животворили, не говори с тоской: их нет, а с благодарностью: были.* Жуковский. 2. перен. То, что сопутствует чему-н., находится или появляется вместе с чем-н. *Тиф постоянный с. голода. Ленин указывал, что войны – неизбежный спутник капитализма.* История ВКП(б). 3. Небесное тело, обращающееся вокруг планеты (астр.). *Луна – с. земли. Спутники Юпитера* [Ушаков 1935–1940].

Дальнейшее развитие семантической структуры слова было инициировано фактом запуска (4 октября 1957 года) первого искусственного спутника Земли. Под влиянием этого факта слово приобретает новое значение. В его понятийную семантическую структуру входит значение ‘искусственный спутник’ – и значение это начинает отмечаться словарями, что отражено в *Малом академическом словаре*, а также во всех словарях и редакциях словарей, сделанных после 1957 года.

Спúтник, -а, м. 1. Тот, кто совершает путь, едет или идет вместе с кем-л.; 2. перен.; чего. То, что сопутствует чему-л., появляется вместе с чем-л., будучи связанным с ним.

3. Небесное тело, движущееся вокруг планеты, звезды. *Луна – спутник Земли. У Юпитера видны три спутника; четвертый прячется за планетой.* И. Гончаров, Фрегат «Паллада».

4. То же, что искусственный спутник. ♦ **Искусственный спутник** – космический летательный аппарат, движущийся по орбите вокруг Земли (Луны, Венеры, Марса) [*Малый академический словарь* 1999].

СПУТНИК 1. человек, который вместе с кем-нибудь совершает путь, путешествует; попутчик; тот, кто сопровождает кого-нибудь в жизни, совершает вместе с кем-нибудь жизненный путь.; 2. перен. то, что сопутствует чему-нибудь, находится или появляется вместе с чем-нибудь.

3. астрон. небесное тело, обращающееся вокруг планеты по замкнутой орбите ♦ *У Плутона есть спутник Харон, который по диаметру, что само по себе странно, лишь вдвое меньше своего небесного сюзерена.* Сергей Лесков, «Плутон еще не виден. Самая далекая планета Солнечной системы становится роднее», 2002.09.20 г. // «Известия» [цитата из НКРЯ].

4. косм. то же, что искусственный спутник; космический аппарат, обращающийся вокруг планеты ♦ *Возглавляемая им группа инженеров предлагает вывести спутник на орбиту многоступенчатой ракетой с параллельным расположением ступеней.* Анатолий Володин, «И заговорил по-русски», 2002 г. // «Воздушно-космическая оборона» (цитата из НКРЯ) [*Карта слов и выражений русского языка*].

Лексема *спутник* в значении ‘космический летательный аппарат’: русское речевое пространство

Семантическое и речевое функционально-коммуникативное своеобразие лексемы *спутник* (в четвертом значении) идет по двум направлениям: в первом случае изменение семантики и функционирования слова ограничены русским языковым пространством, второй вектор определяет выход слова за пределы русского языка в глобальное коммуникативно-информационное пространство.

Итак, в русском речевом пространстве слово *спутник* в значении ‘космический летательный аппарат’ начинает употребляться как своего рода номенклатурное название. Вплоть до 1997 года *спутник* становится названием для серии русских искусственных летательных аппаратов («*Спутник-1*» – *первый искусственный спутник Земли (1957–1958)*), до «*Спутника – 40*» (1997).

Анализ материалов Национального корпуса русского языка (1695 документов, 3184 употреблений) показывает необыкновенный всплеск употребления данного слова в русском языке после 1957 года (до 1964 года) в значении ‘космический летательный аппарат’¹, которое обеспечивается актуальностью самого события и яркими позитивными эмоциями, с ним связанными.

В этот период слово *спутник* (в 4-ом) значении актуализируется, приобретает черты ключевого слова текущего момента, характеризующегося масштабностью, «выдвинутостью» в текстовом пространстве, расширением грамматического, синтагматического и прагматического потенциала, склонностью к его употреблению в предложениях дефиниционного типа, активизацию в качестве объекта языковой игры и языковой рефлексии [ср., Шмелева 1993: 33–34]. Примечательно, что новое значение лексемы *спутник* становится доминирующим в сознании части социума. Этот факт становится объектом речевой рефлексии.

В нашей стране уже растет поколение, которое даже не слышало о том, что в жизни бывают *спутники*, не имеющие отношения к космосу.

Как-то в одной из своих лекций о Чехове я, выступая перед радиослушателями, сказал между прочим, что его обокрали дорожные *спутники*

– Мама, ты слышишь? *Спутника* обокрали!

Да и взрослые, насколько удалось мне заметить, избегают употреблять это слово в том смысле, в каком оно употреблялось до запуска искусственных *спутников*.

Можно быть твердо уверенным, что в настоящее время Горький не озаглавил бы своего рассказа «*Мой спутник*», а Вера Панова не назвала бы своей повести «*Спутники*».

О милых *спутниках*, которые наш свет Своим сопутствием для нас животворили... [Чуковский 1962, цитаты из НКРЯ].

¹ Пик употреблений приходится на 1960 год. См.: НКРЯ, Распределение по годам в основном корпусе с 1800–2019 г. ‘спутник’, https://processing.ruscorpora.ru/graphic.xml?lang=ru&sort=i_gtagging&sr=1&g=i_doc&startyear=1800&dpp=10&spp=50&text=lexform&req=Cпутник&kwsz=5&smoothing=3&graphic_from_result=1&endyear=2019&mode=main&nodia=1&spd=10&out=normal#toggle (15.11.2022).

Дискурсивная активность лексемы *спутник*

Синтагматическая активность – идеологические коннотации

Дискурсивная активность лексемы *спутник* проявляется в ее сочетательной (активности, возможности), в новых синтагматических и текстовых репрезентациях. Особенностью функционирования лексемы *спутник* в данный период будет появление в ней характерных для советской эпохи идеологических коннотаций: *советский спутник, наше слово спутник, советские спутники земли, русское слово спутник, наш первый спутник, мы первые создали спутник* и под.

Это флаг нового времени, покорения человеком космоса! Его подняли первые советские *спутники* Земли [Баранова, Велтистов 1965, цитата из НКРЯ].

И не было человека, который бы не замирал от радости, слыша по радио торжественный голос Левитана: «Полет *корабля-спутника* „Восток” с пилотом космонавтом на борту товарищем Гагариным продолжается...» [Шерстенников 1973, цитата из НКРЯ].

Он точно скажет, когда, где и на какой высоте пройдет над Землей наш *спутник* [Ляпунов 1968, цитата из НКРЯ].

Эти коннотации поддерживаются общей приподнято-торжественной текстовой тональностью публикаций:

Мы – страна победителей! Мы первые создали *спутник*! [Чуковская 1978, цитата из НКРЯ].

Мы убедились, что и шахтеры Миикэ, и молодежь Кумамото, и дети Хиросимы – все честные люди Японских островов, думая о мире, все чаще обращают свои взоры к нашей стране – этой легендарной стране *спутников* и звездолетов, цитадели мирного, созидательного труда и великих человеческих надежд [Гончар 1961, цитата из НКРЯ].

– Все к лучшему! – О *спутниках* слышал? На днях запускаем четвертый, на Марс! Что, завидно? [Каверин 1962, цитата из НКРЯ].

Юрий стал военным летчиком в тот год, когда русское слово «*спутник*» в один день завоевало мир [Бережной 1961, цитата из НКРЯ].

Первый *спутник*, первая ракета на Луну, первый посланец к загадочной Венере и, наконец, первый человек в космосе [Брежнев 1961, цитата из НКРЯ].

Они убеждались, что на Востоке, которым их так долго пугали, живут такие же люди, как и они сами: так же едят хлеб, ткнут ткани, строят машины и даже запускают *спутники* в космос [Блюм 1959, цитата из НКРЯ].

4 октября 1957 года запуском первого советского искусственного *спутника* Земли началась эра прямого освоения космоса [Крылов 1959, цитата из НКРЯ].

Первый самолет, первый *спутник*, первый космический корабль и первый полет человека в космос – вот этапы большого пути моей Родины к овладению тайнами природы [Гагарин 1961, цитата из НКРЯ].

В 1957 году мы запустили в космос *спутник*! [Киршин 2002, цитата из НКРЯ].

Мы следим за полетом *спутника* и думаем о том творческом размахе освобожденного человеческого труда, примером которого для нас всегда была и будет Страна Советов [Лайчиак 1959, цитата из НКРЯ].

Однако на первоначальном этапе синтагматический и парадигматический потенциал лексемы *спутник* в значении ‘космический летательный аппарат’ был ограничен уникальностью того явления, которое оно номинировало: в это время появляется одно устойчивое словосочетание – *искусственный спутник*.

Парадигматический потенциал лексемы также достаточно ограничен: *спутник*, *Луна* (устаревшее), *искусственный*, *летательный аппарат*, *космический корабль* (оказионально), что связано со спецификой сигнификативного значения лексемы.

В этот период (середина 60-ч гг.) лексема *спутник* во многом еще остается номенклатурной номинативной единицей, относящейся к уникальному единичному явлению, что позволяет переходить ей в имена собственные (прежде всего в рекламном дискурсе).

Текстовая активность

Дискурсивная активность лексемы *спутник* проявляется также, как указывалось выше, в усилении его текстовой функционально-речевой, жанровой активности. Так, если до 1957 года употребление данного слова (в третьем значении) в основном было ограничено научным и научно-популярным дискурсами, то после 1957 года, как показывают материалы НКРЯ, происходит продвижение слова *спутник* прежде всего в публицистический, художественный, бытовой и рекламный дискурсы.

Наблюдается жанровое разнообразие текстов, в которых употребляется слово *спутник* (преобладают статьи, романы, монографии). Кроме того, космическая тема становится также фактом эстетического переживания: художественная литература все чаще обращается к космической тематике, активно развивается научная фантастика, и в силу этих объективных причин номинация *спутник* становится необходимой и в художественном повествовании:

Звездолет звал искусственный *спутник 57* на обычной волне дальних космических рейсов, каждый час ожидая отклика этой могучей передаточной станции связи Земли и космоса [Ефремов, *Туманность Андромеды* (1956), цитата из НКРЯ].

Французский искусственный *спутник* установил на Венере область повышенной ионизации. Я хотел бы посмотреть на этот искусственный *спутник* [Стругацкие, *Страна багровых туч* (1952–1957), цитата из НКРЯ].

Первый искусственный *спутник*, первый пилотируемый спутник-корабль – таковы были главнейшие вехи на пути в околоземное пространство [Ляпунов, *Неоткрытая планета* (1963), цитата из НКРЯ].

За *спутником* первым над миром
Вознесся ракетной звездой
С безмолвным своим пассажиром
Искусственный *спутник* второй.
[Зенкевич, *Лайка в небе* (1958), цитата из НКРЯ].

«Спутник» в рекламном дискурсе

Давление прагматических факторов и усиление прагматической составляющей слова *спутник* расширяет его функционирование в русском речевом пространстве: оно начинает активно употребляться в рекламном дискурсе. Этот факт влечет за собой изменения его грамматики и семантики и появление в нем ярко позитивных коннотаций.

Рекламный дискурс апеллирует к таким позитивным прагматическим коннотациями лексемы *спутник*, как ‘новое’, ‘прогрессивное’, ‘актуальное’, ‘научный прорыв’, ‘успех’, ‘достижения’, ‘совершенство’.

Здесь оно используется в качестве коммерческого названия, что фиксирует переход имени нарицательного в имя собственное. Слово *спутник*², с точки зрения системно-языковой, в качестве названия является прагматиконом, возникшим путем онимизации аппеллятива [Суперанская, Сталмане и др. 2007: 121].

Всё новое в стране называют «Спутником»: велосипед, электробритву, радиоприемник, лыжи, подстаканник – все «Спутник», и расческа – «Спутник».

В каждом городе есть кафе «Спутник», одноименный кинотеатр и пионерский лагерь [Кришин 2002, цитата из НКРЯ].

Рекламный дискурс использует лексику *спутник* в процессе коммерческой номинации, или нейминга³, для создания коммерческих наименований: она выполняет аттрактивную функцию, т.е. функцию, направленную на формирование восприятия пользователя на основе положительных чувств в отношении предмета маркетинга, что способствует созданию позитивного имиджа товара, фирмы и продвижению продукта. Так, в 1958 году появляется молодежная тури-

² Хотя необходимо видеть специфику рекламного использования лексемы *спутник* в 1 и 2 значении, которое также имеет место в силу общей позитивной маркированности данной лексемы (‘единение’, ‘дружба’, ‘солидарность’)

³ *Нейминг (naming)* – процесс разработки названия бренда для компании, товара или услуги, важнейшая часть маркетинговой стратегии компании, неотъемлемая часть позиционирования бренда. *Нейминг – (имяобразование)* комплекс работ, связанных с созданием звучных, запоминающихся и точных названий для предприятий, проектов, товаров. В научной литературе, помимо понятия «нейминг», употребляют термины «коммерческая номинация», «смонемика». *Словарь терминов маркетинга*, https://www.marketch.ru/marketing_dictionary/ (9.03.2022)

стическая организация «Спутник». Название «Спутник» получают гостиничные комплексы в Санкт-Петербурге, Сочи, Томске, «Спутником» называют кинотеатры, радиостанции, появляются торговые марки «Спутник» (лезвия для бритвы, папиросы). Такое название приобретает и ряд технических изделий (охотничье ружьё ИЖ-59 «Спутник», судно на подводных крыльях, микролитражный автомобиль, автомобили ВАЗ-2108, ВАЗ-2109, ВАЗ-21099 «Лада Спутник», марка шоссейного велосипеда, транзисторные радиоприемники, фотоаппараты, кассетные магнитофоны, часы и др.). Положительная маркированность слова позволяет использовать его и в качестве названий спортивных клубов (хоккейных, например, Нижний Тагил, Альметьевск и футбольных, например, Калуга, Кимры), русскоязычных радиостанций (Волгоград, Башкортостан, Финляндия), печатных изданий (дайджест, основанный в 1967 году, газета, издаваемая в г. Королеве) и др. *Часы Спутник производятся в России* [Магазин часов]; *XB3 В-37 Спутник 1965 /Вариант В-37 с трафаретным декором в улучшенном исполнении/* [Велоретро]; *Радиоприёмник «Спутник» собран по супергетеродинной схеме на 8-ми транзисторах* [Виртуальный музей и справочник...].

Укрепление сигнификативного терминологического значения лексемы *спутник*

Актуальная сочетаемость

Дальнейшее укрепление терминологического сигнификативного значения лексемы *спутник* происходит в связи с утратой уникальности самого явления, которое оно номинирует. Научно-технический прогресс сделал обыденным запуск искусственных спутников. Развитие сигнификативного значения проявляется в расширении сочетательных и словообразовательных возможностей лексемы. Актуальная сочетаемость, отражающая функциональную, дискурсивную активность лексемы *спутник*, фиксирует семантические изменения (деривацию) в ее лексической структуре.

Полет первого человека в космос 12 апреля 1961 года отразился в сочетательных и словообразовательных возможностях лексемы *спутник*: *первый пилотируемый спутник-корабль «Восток»*. «Пилотом-космонавтом космического корабля-спутника „Восток” является гражданин Союза Советских Социалистических Республик летчик майор Гагарин Юрий Алексеевич» [Бережной, Иващенко 1961, цитата из НКРЯ].

В собранных нами словосочетаниях со словом *спутник*, построенных на основе согласования, отмечены следующие семантические группы:

а) характеризующие технические параметры спутников и выполняемые ими функции – *метеорологический спутник, низкоорбитальный спутник, высокоорбитальный спутник, разведывательный, коммерческий, военный спутник, связной, геодезический спутник, искусственный, орбитальный, стационарный, беспилотный, телекоммуникационный, геостационарный спутник, высокотехнологичный, биологический спутник, шпионский спутник* и др.

Так, запуск *орбитальных спутников* быстро стал коммерческим предприятием [Волков 2013, цитата из НКРЯ].

Ракета-носитель «Протон-М», стартовавшая с космодрома Байконур 16 мая, не смогла вывести на расчетную орбиту *телекоммуникационный спутник* «Экспресс-АМ4Р» [Эксперт 2014, цитата из НКРЯ].

Для её работы используются 24 основных *спутника* (в настоящий момент действует 31) американской военной системы NAVSTAR – именно на их сигналы на частоте 1, 5752 ГГц и ориентируется приёмник [Фомин 2003, цитата из НКРЯ].

На базе «Востока» был создан беспилотный *спутник-разведчик* «Зенит» [Сафронов 2000, цитата из НКРЯ].

Год спустя, 20 февраля 2008 г. из соображений сохранения секретности Китай уничтожил на высоте 250 км ракетой SM-3 *неисправный шпионский спутник*, в баках которого содержалось почти 400 кг ядовитого гидразина [Руза 2012, цитата из НКРЯ].

Тегеран очень заинтересован в создании *высокотехнологичных геостационарных спутников* и выводе их на орбиту» [Мирзаян 2014, цитата из НКРЯ].

б) характеризующие спутники по их «происхождению», принадлежности (*государственный, географический, российский, американский, российско-американский, европейский* и под.), а также имеющие в своем составе оценочные прилагательные: *вражеский, тяжелый, обычный, основной, неисправный, карманный* и др.

Он весил две тонны и мог поражать *вражеский спутник* после сближения с ним на орбите путём направленного взрыва боевой части, начинённой шрапнелью.... По замыслу, заряд должен был летать на околоземной орбите как *обычный спутник*, а в нужный момент по команде из Москвы обрушиться на Америку [Сафронов 2000, цитата из НКРЯ].

[lz2gj, nick] В сентябре 1979 года Израиль провел [ряд] подводных ядерных испытаний в Индийском океане с бомбой мощностью от 3 КТ вместе с Южной Африкой (опыт фиксирован *американским спутником US Vela*) [Коллективный. Форум 2011, цитата из НКРЯ].

А позже ее надеются использовать для экспедиции на Марс. *Карманные спутники* Технология создания крошечных космических аппаратов... [Лесняк, Константинов 2014, цитата из НКРЯ].

Вес аппаратуры, средств питания и контейнеров *американских спутников* составляет от 1, 6 до 59 килограммов; суммарный вес искусственных спутников Земли, запущенных в США, достигает 150 килограммов». «Веса *советских искусственных спутников* (без веса последней ступени ракеты-носителя) составляют: 83,6 килограмма, 508,3 килограмма и 1327 килограммов (суммарный вес – 1918,9 килограмма)» [Крылов 1959, цитата из НКРЯ].

Словосочетательные возможности лексемы *спутник* активизируются и за счет управления (*спутники предупреждения, спутники наблюдения, серии, спутники системы, спутники связи* и аппозитивной связи *спутник «Экспресс АМ4», спутник Landsat, спутник «Планк», спутник «Глонасс»*).

Ведь и запуск очередного девяносто такого-то *спутника серии «Космос»* мы теперь встречаем чуть ли не с меньшим интересом, чем сообщение об открытии новой автобусной линии [Гришин 1965, цитата из НКРЯ].

В феврале прошлого года сорвался запуск *геодезического спутника*, а ракету, которая должна была ввести в действие *три спутника российской навигационной системы* под названием «ГЛОНАСС», постигла та же участь [Фиговский 2012, цитата из НКРЯ].

Фантазия его разыгралась: он запускал *спутники с телевизионными установками*, управлял погодой» [Грани 1962, цитата из НКРЯ].

Так, например, американская межконтинентальная ракета «Атлас», с помощью которой был осуществлен запуск *спутника «Дзета 1958»*, имеет стартовый вес 95 тысяч килограммов (тяга первой ступени) [Крылов 1959, цитата из НКРЯ].

При этом были задействованы все её основные элементы: *спутник раннего предупреждения* о запуске баллистических ракет... [Коровин 2002, цитата из НКРЯ].

С использованием метеоданных, полученных со *спутников наблюдения*, эта супермодель должна дать также более близкие к действительности предсказания... [Виртуальная земля 2003, цитата из НКРЯ].

Удача улыбнулась Челомею: он создал *спутник серии ИС* (это означает не «Иосиф Сталин», а «истребитель спутников»). «*Спутники*, используемые в качестве мишеней, получили название «*Тюльпан*» и были созданы Михаилом Янгелем» [Сафронов 2000, цитата из НКРЯ].

Важным элементом программы считается российско-американский *спутник наблюдения RAMOS* (Russian-American Observation Satellite) [Велович 2002, цитата из НКРЯ].

Словообразовательная активность лексемы *спутник*: словосложение с нулевым интерфейсом

Наиболее ярким словообразовательным явлением с лексемой *спутник* является продуктивность словосложения с нулевым интерфейсом: *спутник-инспектор, спутник-мишень, корабль-спутник, спутник-зеркало, спутник-разведчик, мини-спутник, спутники-ретрансляторы* и под.

И не было человека, который бы не замирал от радости, слыша по радио торжественный голос Левитана: «Полет *корабля-спутника* „Восток“ с пилотом-космонавтом на борту товарищем Гагариным продолжается...» [Шерстенников 1973, цитата из НКРЯ].

Военные усеяли нейтральную полосу космоса *спутниками-шпионами*, телевизионщикам понадобились спутники-ретрансляторы телекартинки [Волков 2013, цитата из НКРЯ].

Спутник ИС (официально он назывался «Космос – 252») сблизился со спутником-мишенью («Космос – 248») и взорвался, поразив мишень своими осколками». «В 60-е в СССР велась разработка нескольких проектов систем космического перехвата, основу которых составляли *спутники-истребители*» [Сафронов 2000, цитата из НКРЯ].

Лексема *спутник* фиксируется в составе словообразовательных окказионализмов в качестве репрезентации сложных понятий и стоящих за ними положений дел [см. например, Коряковцева 2018]. Семантическая емкость композитов определена их глубинной пропозициональной природой: она представляет собой лексическое содержание композитов, в нашем случае, с лексемой *спутник*. Это содержание можно обнаружить через технику эксплицирования семантических протоструктур, например: *спутник-инспектор* – ‘искусственный летательный аппарат’, который инспектирует космическое пространство, т.е. выполняет функцию инспектора. Со стороны лексической семантики композиты с компонентом *спутник* являются лексическими конденсатами [ср.: Киклевич 2014].

Малочисленными примерами представлены в нашем материале сложения с сочинительным соотношением основ и с интерфиксом – о –: *спутникомания*. Эта лексема получает как положительную, так и отрицательную коннотации.

Как писала «Нью-Йорк Таймс» американские туристы в СССР страдали от своеобразной болезни *спутникомании*. У них было глубокое ощущение своей неполноценности, основанное на предположении, что коль скоро советские ракеты лучше американских, то и все советское должно быть уже сейчас или в ближайшем будущем лучше всего нашего [Асташенков 1967: 136–137].

В 2007 году на экранах появился фильм американского режиссера Давида Хоффмана «Спутникомания» (Sputnik Mania), в котором анализировалась реакция американского общества на факт запуска российского спутника. Хоффман увидел в спутникомании восхищение, смешанное со страхом. Фильм известен и русскоговорящим зрителям: в 2009 году он был показан в России на фестивале документального кино. В этом контексте слово *спутник* неожиданно получает чужие негативные коннотации.

Спутникоманией с негативной коннотацией некоторые публицисты начали называть то состояние (воодушевление, гордость, чувство превосходства), которое охватило советских людей после запуска первого искусственного спутника в 1957 г. [см. Никонов 2020; Власов 2020 и др.].

Позитивные или негативные коннотации слова *спутникомания* зависят от идеологических и политических взглядов авторов.

В целом же надо отметить, что развитие смысловой структуры лексемы

спутник, расширение ее употребления приводит к снижению «градуса» текстовой модальности: лексема *спутник* в 70–90 гг., по данным корпуса, все реже употребляется в приподнятом эмоциональном ключе и все чаще закрепляется в контекстах с нейтральными стилистическими коннотациями.

Библиография

- Асташенков П.Т., 1967, *Советские ракетные войска*, ред. В.Ф. Толубко, Военное издательство министерства обороны СССР, Москва.
- Бельчиков Ю.А., 1988, *О культурном коннотативном компоненте лексики*, [в:] *Язык: система и функционирование*, ред. Ю.Н. Караулов, Наука, Москва.
- Велоретро, 2021, *ХВЗ В-37 Спутник 1965 /Вариант В-37 с трафаретным декором в улучшенном исполнении/*, <http://veloretro.ru/preview.php?id=217&indx=0&lang=ru&x=213&y=113> (10.03.2021).
- Виртуальный музей и справочник «Отечественная радиотехника XX века», 2021, <http://rr20.ddns.net/Item.aspx?ItemId=2609bc11-a46e-4146-9d32-58a7f95e3d14> (10.03.2021).
- Власов С., 2020, *В иллюминаторе хорошо видна земля. Хронология великих побед*, Республиканское интернет-издание Хакасия, <https://gazeta19.ru/index.php/obshchestvo/item/41674-v-illyuminatore-khorosho-vidna-zemlya-khronologiya-velikikh-pobed> (12.04.2021).
- Гейнснус Г., 1774, *Описание в начале 1744 года явившейся кометы купно с некоторыми учиненными об ней рассуждениями чрез Готфрида Гейнснуса Императорской академии наук члена и профессора астрономии, причем на переди предложено сокращенное рассуждение о состоянии и свойствах всех комет переведенное из Шамберовой Циклопедии*, пер. М.В. Ломоносов, При Имп. акад. наук., СПб.
- Иссерс О.С., 2009, *Речевое воздействие*, Флинта, Наука, Москва.
- Карта слов и выражений русского языка*, 2022, <https://kartaslov.ru/значение-слова/спутник> (1.01.2022).
- Киклевич А., 2013, *Номинация и социальный контекст речи*, [в:] А. Киклевич, *Ветка вишни... Статьи по лингвистике*, Centrum Badań Europy Wschodniej, Olsztyn.
- Киклевич А., 2014, *Аффиксальная деривация и синтаксическая компрессия*, „Slavia Orientalis”, t. LXIII, nr 4, s. 612–628.
- Коряковцева Е., 2018, *Окказионализмы в рекламных текстах: к вопросу о когнитивном кодировании (на материале русского и польского языков)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Linguistica Rossica”, t. 15, s. 43–52, <https://doi.org/10.18778/1731-8025.15.06>
- Магазин часов t-time, *Часы «Спутник»*, <https://t-time.ru/sputnik.html> (10.09.2021).
- Малый академический словарь. В 4-х томах*, 1999, ред. А.П. Евгеньева, РАН, Институт лингвистических исследований, Москва, <https://lexicography.online/explanatory/mas/c/спутник> (1.01.2022).
- Национальный корпус русского языка*, <https://ruscorpora.ru/new/> (1.03.2022).
- Никонов А., 2020, *Ликбез по экономике: без иллюзий о работе общества и государства*, Издательство АСТ, Москва.

- Паршин П.Б., 2023, *Природа речевого воздействия*, Универсальная научно-популярная энциклопедия Кругосвет, 1997–2023, https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/RECHEVOE_VOZDESTVIE.html (16.05.2023).
- Скляревская Н.Г., 2001, *Слово в меняющемся мире: русский язык начало XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы*, «Исследование по славянским языкам», № 6, с. 177–202.
- Суперанская А.В., Сталмане В.Э., Подольская Н.В., Султанов А.Х., 2007, *Теория и методика ономастических исследований*, Наука, Москва.
- Толковый словарь В.И. Даля*, 1863–1866, <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/357206> (10.01.2022).
- Толковый словарь русского языка*, под редакцией Д.Н. Ушакова (1935–1940), Фундаментальная электронная библиотека, <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (10.01.2022).
- Шмелева Т.В., 1993, *Ключевые слова текущего момента*, „Collegium” (Киев), nr 1, с. 33–41.

Transliteration

- Astašenkov P.T., 1967, *Sovetskie raketnye vojska*, red. V.F. Tolubko, Voennoe izdatel'stvo ministerstva oborony SSSR, Moskva.
- Bel'čikov Ū.A., 1988, *O kul'turnom konnotativnom komponente leksiki*, [v:] *Ázyk: sistema i funkcionirovanie*, red. Ju.N. Karaulov, Nauka, Moskva.
- Veloretro, 2021, *HVZ V-37 Sputnik 1965 /Variant V-37 s trafaretnym dekorom v ulučšenom ispolnenii/*, <http://veloretro.ru/preview.php?id=217&indx=0&lang=ru&x=213&y=113> (10.03.2021).
- Virtual'nyj muzej i spravočnik «Otečestvennââ radiotekhnika XX veka»*, 2021, <http://rr20.ddns.net/Item.aspx?ItemId=2609bc11-a46e-4146-9d32-58a7f95e3d14> (10.03.2021).
- Vlasov S., 2020, *V illûminatore horošo vidna zemlâ. Hronologiâ velikih pobed, Respublikanskoe internet-izdanie Hakasiâ*, <https://gazeta19.ru/index.php/obshchestvo/item/41674-v-illyuminatore-khorosho-vidna-zemlya-khronologiya-velikikh-pobed> (12.04.2021).
- Gejnsius G., 1774, *Opisanie v načale 1744 goda âvivšejsâ komety kupno s nekotorymi učinnymi ob nej rassuždeniâmi črez Gotfrida Gejnsiusa Imperatorskoj akademii nauk člena i professora astronomii, pričem na peredi predloženo sokrašennoe rassuždenie o sostoânii i svojstvah vseh komet perevedennoe iz Šamberovoj Ciklopedii*, per. M.V. Lomonosov, Pri Imp. akad. nauk., SPb.
- Issers O.S., 2009, *Rečevoe vozdejstvie*, Flinta, Nauka, Moskva.
- Karta slov i vyraženiĭ russkogo âzyka*, 2022, <https://kartaslov.ru/značenie-slova/sputnik> (1.01.2022).
- Kiklevič A., 2013, *Nominaciâ i social'nyĭ kontekst reči*, [v:] A. Kiklevič, *Vetka višni... Stat'i po lingvistike*, Centrum Badań Europy Wschodniej, Olsztyn.
- Kiklevič A., 2014, *Affiksali'naâ derivaciâ i sintaksičeskaâ kompressiâ*, „Slavia Orientalis”, t. LXIII, nr 4, s. 612–628.
- Korâkovceva E., 2018, *Okkazionalizmy v reklamnyh tekstah: k voprosu o kognitivnom kodirovanii (na materiale russkogo i pol'skogo âzykov)*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Linguistica Rossica”, t. 15, s. 43–52, <https://doi.org/10.18778/1731-8025.15.06>

- Magazin časov t-time, *Časy «Sputnik»*, <https://t-time.ru/sputnik.html> (10.09.2021).
- Malyj akademičeskij slovar'. V 4-h tomah*, 1999, red. A.P. Evgen'eva, RAN, Institut lingvističeskijh issledovanij, Moskva, <https://lexicography.online/explanatory/mas/s/sputnik> (1.01.2022).
- Nacional'nyj korpus russkogo âzyka*, <https://ruscorpora.ru/new/> (1.03.2022).
- Nikonov A., 2020, *Likbez po èkonomike: bez illûzij o rabote obšestva i gosudarstva*, Izdatel'stvo AST, Moskva.
- Paršin P.B., 2023, *Priroda rečevogo vozdejstviâ*, Universal'naya nauchno-populyarnaya entsiklopediya Krugosvet, 1997–2023, https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarne_nauki/lingvistika/RECHEVOE_VOZDESTVIE.html (16.05.2023).
- Sklârevskaâ N.G., 2001, *Slovo v menâûšemsâ mire: russkij âzyk načalo XXI stoletîâ: so-stoânie, problemy, perspektivy*, «Issledovanie po slavânskijm âzykam», № 6, s. 177–202.
- Superanskaâ A.V., Stalmane V.È., Podol'skaâ N.V., Sultanov A.H., 2007, *Teoriâ i metodi-ka onomastičeskijh issledovanij*, Nauka, Moskva.
- Tolkovyj slovar' V.I. Dalâ*, 1863–1866, <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/357206> (10.01.2022).
- Tolkovyj slovar' russkogo âzyka*, pod redakciej D.N. Ušakova (1935–1940), Fundamental'nââ èlektronnaâ biblioteka, <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (10.01.2022).
- Šmeleva T.V., 1993, *Ključevye slova tekušego momenta*, „Collegium” (Kiev), nr 1, s. 33–41.

*Original research paper**Received: 5.04.2023
Accepted: 8.05.2023*

GENERATIVE GRAMMATIK UND DIE NEUROBIOLOGISCHEN KORRELATE DER MENSCHLICHEN SPRACHFÄHIGKEIT: OFFENE FRAGEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Barbara Sadownik

ORCID: 0000-0003-1528-7975

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska
barbara.sadownik@mail.umcs.pl*

Abstract

Generative Grammar and the Neurobiological Correlates of the Human Language Faculty: Some Open Questions and Challenges

The article investigates whether the generative grammar paradigm as well as the using of Neuroimaging in the empirical investigations of language acquisition, perception etc., may enable a better identification of the neurobiological correlates of the human language faculty. The author starts with a survey of the development of generative grammar focusing on its central thesis of the autonomy of syntax. It is pointed out that, for methodological reasons, generative linguistics developed from the study of language structure to the proposition of the modularity of language and mind. Subsequently, multi-faceted research efforts are presented aiming at empirical verification of the modularity hypothesis by means of Brain Imaging, all of which have demonstrated that is possible only to a very limited degree. The modular architecture of the human language faculty and its neurobiological foundations remain the challenge of biolinguistics and the related fields.

Key words: generative grammar, faculty of language, autonomy of syntax, modularity of language and cognition, brain-imaging, biolinguistic

Schlüsselwörter: Generative Grammatik, Sprachfähigkeit, Syntaxautonomie, Modularität der Sprache und Kognition, Biolinguistik

Das generative Paradigma – ein Problemabriss

Die Generative Linguistik unter dem Einfluss Noam Chomskys, obwohl kontrovers diskutiert, stellt immer noch eine aktuelle Forschungsrichtung dar. Mit ihren naturwissenschaftlich, formal orientierten und zunehmend verbesserten Theorien abstrakt-struktureller Aspekte der menschlichen Sprache hat die Generative Grammatik

(GG) nicht nur die gesamte Linguistik weltweit beeinflusst, sondern auch die Diskussionen in den Bereichen der benachbarten Wissenschaften tiefgreifend erneuert. Chomsky [2016: 48] schreibt dazu:

Der Perspektivenwechsel hin zur Generativen Grammatik im Rahmen des biolinguistischen Ansatzes Mitte des 20. Jahrhunderts öffnete den Weg für eine viel weiter reichende Erforschung nicht nur der Sprache selbst, sondern auch verwandter Gebiete.

Eine radikal neue Auffassung von der Natur und Struktur der Sprache und Grammatik zwang zu einer Revision etablierter Vorstellungen von der menschlichen Sprach(erwerbs)fähigkeit, Sprachrezeption, etc.:

[...] Chomsky's work encouraged other scientists [...] to open up whole new areas of language study, from child development and speech perception to neurology and genetics [Pinker 1994: 23].

In einem Vorwort zu Chomskys Buch *New horizons in the study of language and mind* verweist Smith [2000b: XV–XVI] auf dessen außergewöhnlichen Leistungen, auf die enorme Originalität seiner Fachtexte und konstatiert, dass Chomsky nach einem halben Jahrhundert immer noch die treibende Kraft besitzt, mit der Entwicklung immer neuer Forschungsprogramme seine Leser zu überraschen:

What is impressive about Chomsky's writing is not just its awesome breadth and remarkable scope, but that after half a century he still has the power to surprise: from the observation that human beings are not a natural kind to the importance of Japanese for the analysis of English; from the rejection of his celebrated invention "deep structure" to the conjecture that language, despite its biological nature may be close to perfection. [...] Everything combines to give a unique and compelling view of language and mind.

Der generative Ansatz war von Anfang an deutlich von der Tradition des Rationalismus, Formalismus, Universalismus und Mentalismus weitgehend geprägt. Chomsky meinte, in Wilhelm von Humboldt (1767–1835) einen Vorläufer der GG erkennen zu können¹. Er verweist in seinen ersten Arbeiten auf die weitgehenden Parallelen zwischen dem mentalistischen Charakter seiner GG und der Sprachphilosophie W. von Humboldts. Chomsky ist ebenso wie die rationalistischen Grammatiker von dem Gedanken fasziniert, dass allen Sprachen, ungeachtet ihrer individuellen grammatischen Unterschiede, universale Organisationsprinzipien zugrunde liegen könnten, die zugleich auch als Ausdruck universal gültiger Denkprinzipien anzusehen seien. Er verteidigt konsequent den klassischen Gedanken einer unveränderlichen menschlichen Natur und angeborener kognitiver Strukturen. Chomsky bekennt sich offen dazu, dass er zu dieser Gruppe von Wissenschaftlern gehört, die auf der Suche nach verborgenen und möglicherweise ziemlich mysteriösen Gesetzen sind, was im Modell einer angeborenen Universalgrammatik (UG) besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Chomsky [1977: 41] definiert die UG »als das System universeller Prinzipien«, die

¹ Das entscheidende Datum ist das Datum der Veröffentlichung von Chomskys *Cartesian Linguistics* [1966].

allen Grammatiken natürlicher Sprachen invariant zugrunde liegen, bzw. »als Ausdruck des Wesens der menschlichen Sprache«.² Chomsky [1981: 130] nutzt genauso wie Humboldt die platonische *Organ*-Metapher, „um die Sprache nach dem Modell eines Körperorgans zu erforschen“, dessen Funktionsweise eine im Gehirn lokalisierte physiologische Grundlage besitzt. Sein Ansatz stellt die Frage der angeborenen Natur von Sprach(erwebs)fähigkeit sowie deren mögliche neuronale Implementierung eindeutig in den Vordergrund. Mit Recht verweist Pinker [1996: 21] darauf, dass erst die Annahme der Angeborenheit es ermöglichte, von Sprache als einem ‚mentalen Organ‘, als einem klar umrissenen »Teil der biologischen Ausstattung des Gehirns« zu sprechen.

Sprache ist aus der Sicht der GG kein vom Menschen unabhängig existierendes System struktureller Gesetzmässigkeiten, sondern ein Wissenssystem besonderer Natur angesehen, das im menschlichen Geist verankert ist. Die Untersuchung des strukturell-repräsentationalen Aspekts der Sprachfähigkeit, die als ein Modul bzw. als ein Subsystem der Kognition angesehen wird, ist im tiefsten Sinne ein Studium des menschlichen Gehirns auf einer abstrakten Ebene. Die Generative Linguistik als Wissenschaft eines mentalen Teilbereichs soll laut Chomsky [1980] der Kognitiven Psychologie untergeordnet werden.

I would like to think of linguistics as that part of psychology that focuses its attention on one specific cognitive domain and one faculty of mind, the language faculty [Chomsky 1980: 4].

Die Frage nach den Struktureigenschaften der Sprache und den abstrakten universellen Prinzipien ihrer Verwendung sowie nach den neurobiologischen Korrelaten der Sprachfähigkeit ist für Chomsky [1981: 227] auch ein biologisches Problem: „Letztlich ist die Sprachforschung Teil der Biologie des Menschen.“ Die Grundthese der GG lautet, dass die menschliche Kognition per Analogie zum Gehirn aus einem Ensemble autonomer, jedoch miteinander interagierender Module besteht, von denen eines die *language faculty*, d.h. die biologische Basis der menschlichen Sprach(erwerbs)fähigkeit darstellt. Die zentrale Frage ist dabei, welche Form das der Sprachfähigkeit des Menschen zugrundeliegende Wissenssystem hat:

[...] it seems that we should think of knowledge of language as a certain state of mind, a relatively stable element in transitory mental states; furthermore, as a state of some distinguishable faculty of the mind, the language faculty, with its properties, structure and organization, one ‘module’ of the mind [Chomsky 1986: 5].

Die eigentliche Neuheit des generativen Forschungsprogramms seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts liegt keineswegs darin, dass für den grammatischen Bereich ein zugrunde liegendes System mentaler Repräsentationen angenommen wird.

² Zudem sieht Chomsky seine Vorstellung einer angeborenen UG durch Humboldt [1968 GS IV: 14] bestätigt: „Die Sprache muss als unmittelbar in den Menschen gelegt angesehen werden [...]. Die Sprache ließe sich nicht erfinden, wenn nicht ihr Typus schon in dem menschlichen Verstande vorhanden wäre.“

Vielmehr steht hinter dem generativen Programm die Auffassung, dass die interne Grammatik (I-Grammatik)/(Internalized-Grammar), d.h. das qua mentaler Repräsentation im Gehirn real existierende Objekt, das eigentliche Forschungsobjekt der Grammatiktheorie ist. [vgl. Chomsky 1986: 21]. Die I-Sprache ist dagegen nichts anders als die empirische Datenbasis, die dem Linguisten den Zugriff auf die I-Grammatik erlaubt, da ein direkter Zugang nicht möglich ist. Somit ist die I-Sprache ein Derivat der I-Grammatik und nicht etwa umgekehrt:

The I-language [...] is some element of the mind of the person who knows the language, acquired by the learner, and used by the speaker-hearer [Chomsky 1986: 220].

Chomsky [1986] betont weiterhin, dass Aussagen zur I-Sprache keineswegs direkt für die Ebene des neuronalen Substrats zu formulieren sind, sondern auf einer höheren Ebene, welche von den spezifischen Mechanismen des Gehirns, also von den Details der neuronalen Schaltungen abstrahiert sind. Damit setzt sich Chomsky zum Hauptziel eine Theorie für die menschliche Sprachfähigkeit zu entwickeln, die als »organ« beschrieben wird, als Manifestation seiner »gene« [Chomsky 2000a: 4]. Mit dem Gen-Konzept ist hier gemeint, dass dem Menschen in der Sprach-/Grammatikfähigkeit ein organisches, biologisch vorbestimmtes System gegeben ist, und zwar in Analogie zum visuellen System, zum Blutkreislauf oder zum System der motorischen Koordination. In diesem Sinne wird die Generative Linguistik, die eine biologische Antwort auf die Frage zu geben versucht, woher Sprachsysteme ihre Uniformität beziehen, »als Teil der Humanbiologie oder Biolinguistik« [Berwick, Chomsky 2011: 19; Chomsky 2012: 45] verstanden. Im Rahmen des biolinguistischen Programms wird *language faculty* mit der I-Grammatik gleichgesetzt. Besonderes Forschungsinteresse kommt dem Bereich der menschlichen Kognition zu, in dem die abstrakten grammatischen Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten verankert sind, die als angeboren angesehen werden. Damit wird konsequent die Auffassung vertreten, dass es sich bei der I-Sprache um eine individuelle Sprache handelt, da sie im Individuum als eine Komponente des menschlichen Geistes repräsentiert ist:

Ich werde meine Aufmerksamkeit hier auf die I-Sprache beschränken, eine biologische Eigenschaft des Menschen, eine Subkomponente (vor allem) des Gehirns, ein Organ des Geistes/Gehirns in dem unpräzisen Sinn, in dem das Wort »Organ« in der Biologie verwendet wird. Ich verstehe den »Geist« hier als das Gehirn, auf einer gewissen Stufe der Abstraktion betrachtet. Dieser Ansatz wird manchmal als das biolinguistische Programm bezeichnet. Er wird weithin als kontrovers betrachtet, obwohl ich keinen Grund dafür erkennen kann [Chomsky 2016: 41].

Der Auffassung des Sprachvermögens als mentalem Organ in Analogie zu Sinnes- bzw. Körperorganen wird vorgeworfen, dass es alles andere als klar sei, ob die Sprachfähigkeit überhaupt einem mikro- oder makroanatomisch identifizierbaren Areal des Gehirns zugeordnet werden könne. Tomasello [2009: 470] proklamierte »universal grammar is dead«. Ähnlich argumentierten Evans/Levinson [2009: 429]: »The idea of a biologically evolved, universal grammar with linguistic content is a myth.« Dieser

Sichtweise wird angelastet, dass die angeborene Sprach(erwerbs)fähigkeit im Sinne einer genetisch kodierten UG »gegenüber empirischer Falsifizierung weitgehend immunisiert ist« [Müller 2018: 117].

Von der Autonomie der Syntax zur Modularität der Sprache und Kognition

Chomsky hat die Autonomiethese und die daraus folgende Modularitätsthese vor allem aus den Ergebnissen detaillierter syntaktischer Analysen natürlicher Sprachen abgeleitet. Die These von der absoluten Autonomie der Syntax und die These der Modularität der Sprache und Kognition, die in ihrem theoretischen Gehalt eng miteinander verbunden sind, stellen somit ein essentielles Spezifikum der Generativen Grammatiktheorie in all ihren verschiedenen Ausprägungen dar. Historisch betrachtet gilt die Syntaxautonomie von Beginn an für Chomskys generative Modelle, während konkrete naturwissenschaftliche Hinweise pro Modularität der Sprache und Kognition erst zu Beginn der 1980er Jahre zu finden sind. Chomskys Argumentation für Modularität ist methodologisch motiviert, weil das modulare Element forschungsstrategisch vielversprechender ist als die integrativen oder ganzheitlichen Merkmale des Forschungsgegenstandes Geist/Gehirn. Chomsky argumentiert in seinen zahlreichen Arbeiten [z.B. 1984, 1986, 1995, 2000c], dass die Architektur des Geistes/Gehirns modular sein muss, weil Geist/Gehirn nur als modulares System detailliert erforscht und verstanden werden kann. Die menschliche Sprachfähigkeit ist in der GG als ein eigenständiges Sprachorgan bzw. Modul im menschlichen Geist/Gehirn zu verstehen, das modulare Struktur aufweist. Die Autonomiehypothese steht nach wie vor im Vordergrund der Generativen Grammatik, wobei der Schlüssel zum Verständnis des Begriffes der Autonomie selbst in der Vorstellung von der Modularität des Geistes/Gehirns im Allgemeinen und der Sprachfähigkeit im Besonderen liegt:

We are concerned with the human language faculty. Like other biological systems it has a modular structure. We can at once distinguish two components: a cognitive system that stores information, and performance systems that access this information for articulation, perception, talking about the world, asking questions and so on. [...] The question of autonomy of the language is not a dogma [...] [Chomsky in: Grewendorf 1994: 387, 389].

Chomsky führt mit der Modularität ein methodologisches Argument ein und unterstellt implizit, dass sich die Teilbereiche der Kognition zunächst isoliert voneinander untersuchen lassen, ohne dass damit deren Organisation und Eigenschaften verkürzt bzw. verzerrt werden. Er ist davon überzeugt, dass die von ihm entwickelten berechnungsanalytischen Syntaxtheorien eine große Erklärungskraft haben. Sie liefern eine systematische und transparente Analyse der Prinzipien und Regularitäten im Rahmen eines alle zentralen und entscheidenden Phänomene der formalen Linguistik umfassenden Erklärungszusammenhangs.

Die Rektions- und Bindungstheorie (GB-Theorie) von Chomsky [1981, 1982] bildet den Höhepunkt in der Entwicklung einer aufgabenspezifisch angelegten au-

tonomen Syntaxtheorie. Herausragendes Merkmal der GB-Theorie ist ihre extreme Modularität, wobei betont werden sollte, dass die modulare Innenarchitektur der Universalgrammatik die gesamte Theorie effizient macht. Die in einer Sprache möglichen Strukturen werden im GB-Modell über ein System von abstrakten Prinzipien spezifiziert, die jeweils aus *a priori* Gründen allein in Bezug auf Grammatik appliziert werden können und die strukturellen Repräsentationen auf ihre Wohlgeformtheit hin überprüfen. Die Wohlgeformtheit von Strukturen wird mit Hilfe der Prinzipien modular erklärt. Die Modularität liegt Chomskys Vorstellungen vom Initialzustand der Sprachfähigkeit zugrunde:

The initial state of language faculty consists of a collection of subsystems, or modules as they are called, each of which is based on certain very general principle [Chomsky 1984: 2].

Der Anfangszustand der Sprachfähigkeit besteht der GB-Theorie zufolge aus einer Reihe von universellen abstrakten Prinzipien, die determinieren, was eine mögliche Grammatik einer natürlichen Sprache ist. Jedes Prinzip hat seine eigene spezifische Strukturdomäne, innerhalb derer es gültig ist. Innerhalb eines universalen Prinzips können Wahlmöglichkeiten bestehen, aus denen in Einzelsprachen unterschiedliche Parameterwerte bzw. Optionen ausgewählt werden. Das invariante System angeborener abstrakter Prinzipien, die die UG bilden, ist demnach modular organisiert, d.h. die Prinzipien sind spezifischen Modulen zugeordnet, deren Zusammenwirken die grammatische Kompetenz konstruiert und mögliche symbolische Repräsentationen und Derivationen determiniert:

Chomsky's arguments about the nature of the language faculty are based on technical analyses of word and sentence structure, often couched in abstruse formalismus [Pinker 1994: 24].

Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Module der Universalgrammatik: X-bar Theorie, Theta-Theorie (θ -Theorie), Kasustheorie, Bindungstheorie, Rektionstheorie und Empty Category Principle (ECP)/das Leer-Kategorien-Prinzip, Kontrolltheorie, Grenzknotentheorie, Projektionsprinzip, die systematisch aufeinander bezogen sind, sowie eine präzise Erörterung technischer Details würden jedoch im Rahmen diese Beitrags zu weit führen, da sie zu viele theoretische Voraussetzungen verlangen [vgl. Grewendorf 2002: 33–76; 2006: 133–158].

Die Prinzipien- und Parametertheorie wurde in den vergangenen Jahren mehrmals stark modifiziert und als Minimalistisches Programm (MP) weiterentwickelt. Während die modulare Konzeption der GB-Theorie noch primär auf Sprache ausgerichtet war, indem sie die mentale Organisation der Sprachfähigkeit betraf, so hat sich das modulare Konzept des MPs auf die Interaktion der Sprachfähigkeit mit anderen Systemen der Kognition verlagert. Damit greift das MP auf Ideen zurück, die die generative Perspektive seit ihren Anfängen charakterisiert haben, und bringt sie zu einer Konkretisierung und Radikalisierung, was als eine »Revolution innerhalb einer Revolution« Piattelli-Palmarini/Uriagerka [2004: 341] bezeichnet wird. Das MP

bringt ohne Zweifel einige fundamentale Veränderungen der ursprünglichen Version des Repräsentations- und Derivationssystems mit sich. Hier wird versucht, die auf die Sprachfähigkeit bezogenen Prinzipien der Universalgrammatik aus allgemeinen Prinzipien der kognitiven Organisation abzuleiten. Dabei werden die denotwendigen minimalistischen Voraussetzungen gesucht und postuliert, aus denen dann deduziert wird, wie die sprachliche Welt beschaffen ist, weil diese ja nicht anders sein kann als deren perfekte Implementierung. Über die postulierte Erklärungsadäquatheit einer Grammatiktheorie hinaus sollte aufgezeigt werden, warum die Sprache Eigenschaften hat, wie Natürlichkeit, Schönheit und Eleganz, Einfachheit und Ökonomie. Sprache ist für Chomsky [1995: 385–386] ein »perfect system, meeting external constraints as well as can be done«, und eine solche Auffassung wird als »strong minimalist thesis« bezeichnet. Im MP wird versucht, die Anzahl von Annahmen auf das konzeptuell Notwendige zu reduzieren und zu zeigen, dass »die Eigenschaften der I-Sprache ansonsten ausschließlich durch Schnittstellen determiniert sind« [Chomsky in Grewendorf 1994: 223].

Die minimalistische Reduzierung theoretischer Kategorien auf das konzeptuell Notwendige und empirisch Unvermeidbare bildet eine Konstante in Chomskys theoretischem Denken über die Sprache. Für ihn ist der syntaktische Minimalismus ein wissenschaftliches Programm, das den Anforderungen nach methodologischer Strenge, Einfachheit, Natürlichkeit und Eleganz des Theorie-Designs und Sparsamkeit der ontologischen Voraussetzungen – bei den Philosophen unter dem Stichwort *Occam's razor*, dt. *Ockhams Skalpell* bekannt – in besonderer Weise entsprechen soll. »One should bear in mind that it is a program, not a theory« erklärt [Chomsky 2003: 95]. Die syntaktische Komponente bleibt im MP weiterhin zentral. Notwendig sind laut Chomsky [1993, 1995] insbesondere Schnittstellen, damit andere kognitive Komponenten auf die sprachlichen zugreifen können. Die erste minimalistische Grundannahme lässt sich wie folgt charakterisieren: Die konzeptuell notwendigen Schnittstellen-Ebenen (Phonological Form [PF] und Logical Form [LF]) sind die einzigen Repräsentationsebenen. Die Schnittstelle zum artikulatorisch-perzeptiven System sorgt dafür, dass Sprache gehört und gesprochen werden kann. Der Ausdruck von Gedanken läuft über eine Schnittstelle mit dem konzeptuell-intentionalen System. Die zweite minimalistische Grundannahme lautet: Die sprachlichen Ausdrücke sind die optimale Realisierung von Schnittstellenbedingungen, wobei Optimalität durch Ökonomiebedingungen der Universalgrammatik (UG) determiniert ist. So steckt hinter Chomskys [1995: 221] Frage: »How perfect is language?« das Postulat, dass das grundlegende Prinzip der natürlichen Komputation ihre Optimalität ist:

It seems that a linguistic expression of L cannot be defined just as a pair (π, λ) formed by a convergent derivation. Rather its derivation must be optimal, satisfying certain natural economy conditions: locality of movement, no 'superfluous steps' in derivations, and so on [Chomsky 1995: 220].

Zur Sprachfähigkeit im engeren Sinne gehört im MP ausschließlich das formale Berechnungssystem der Syntax; funktionale Aspekte einschließlich der Semantik-

Pragmatik, aber auch die Morpho-Phonologie gehören nicht dazu. Das Berechnungssystem, das rein syntaktischer Natur ist, garantiert eine kontextfreie rekursive Verkettungsoperation und eine Kopieroperation. Die erste Operation generiert komplexe sprachliche Ausdrücke aus einfacheren, wobei nur Elemente mit zueinander passenden Merkmalen verkettet werden, die letzte sorgt dafür, dass sprachliche Elemente an verschiedenen Positionen im Satz auftreten können. Eine weitere Operation garantiert, dass »nur Elemente mit zueinander passenden Merkmalen verkettet werden« [Chomsky 2003: 89]. Das syntaktische Berechnungssystem interagiert im MP zwar – wie oben betont – mit anderen kognitiven Systemen, ist allerdings diesen vorgelagert und arbeitet als autonomes Modul [vgl. dazu Uriagereka 2012]. Die einzige Aufgabe der genetisch kodierten Universalgrammatik besteht darin, sprachliche Ausdrücke zu generieren, die phonetisch und semantisch in jeweils eigenen externen Systemen interpretiert werden können [vgl. Chomsky 2006; Berwick et al. 2013]. Im MP wird die Sprach(erwerbs)fähigkeit noch stärker in die Gehirnarchitektur eingebunden und mental-biologisch interpretiert. Die neuere generative Grammatiktheorie und ihre mental-biologische Interpretation bilden im Ansatz von Chomsky eine unauflösbare Einheit.³

Die Grundannahmen des MPs haben eine kontroverse Diskussion hervorgerufen. Müller [2018: 140] argumentiert beispielsweise, dass Chomsky mit dem MP „in die falsche Richtung gegangen“ und dass „der ganze Unterbau [...] aus psycholinguistischer Sicht höchst fragwürdig“ ist. Extrem kritisch äußert sich Haider, indem er [2011: 223] von der »grammatischen Illusionen« spricht. Haider [2018: 36, 59] hält das MP für »ein unfruchtbares Paradigma«, das »die Wiederbelebung der Ausgangsidee aus den 50er Jahren, wonach Grammatik ein Algorithmus sei, der als Syntax-Algebra zu modellieren ist« verstärkt. Gegen die generative Grammatiktheorie ist häufig der Vorwurf der biologischen Inplausibilität erhoben worden, und zwar, sei sie so lange empirisch nicht belegt, bis der Nachweis derartiger neuroanatomischer Korrelate zur UG noch nicht erbracht ist.

Auf der Suche nach den neurobiologischen Korrelaten der Sprachfähigkeit

Aus der Sicht der Humanbiologie bzw. Biolinguistik wird kaum bestritten, dass die formal-syntaktische Sprachfähigkeit des Menschen als autonomes Modul auf spezifischen hirneingebundenen Strukturen beruht, die bei anderen Organismen in dieser Funktion nicht vorhanden sind. Umstritten ist jedoch die Frage, inwieweit eine direkte Korrelation zwischen abstrakten, von der generativen Linguistik postulierten Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten sowie physiologischen Gegebenheiten des Gehirns

³ Damit überlässt die GG den größten und komplexesten Teil der Sprache den Schnittstellenwissenschaften, zu denen die Psycholinguistik und Neurolinguistik gehören [vgl. Jackendoff 1997, 2008; Sadownik 2010]. Immer häufiger beziehen sich die Beiträge aus dem Gebiet des Syntaxerwerbs explizit auf das MP [vgl. z.B. Crain, Thornton 2012; Crain, Koring, Thornton 2017; Yang et al. 2017].

besteht. Das Hauptziel der gesamten modular orientierten Kognitiven Wissenschaften, zu den angemessenen Vorstellungen über die mentale Repräsentation der Sprache und anderer Module im Geist sowie über ihre neurobiologischen Korrelate im Gehirn zu kommen, kann nach Chomsky [1995] nur dann erreicht werden, wenn die bis jetzt vorliegenden recht heterogenen Erkenntnisse – seien sie durch theoretische Überlegungen oder Experimente gewonnen – berücksichtigt, überprüft und zu einem Gesamtbild integriert werden:

Approaching the topic as in the sciences, we will look for all sorts of evidence. [...] evidence can be found from studies of language acquisition and perception, aphasia, sign language, electrical activity of the brain, and who knows what else [Chomsky 1995: 205].

Chomsky argumentiert in seinen Schriften, dass die menschliche Sprache in allen Facetten in erster Linie nicht etwas Materielles sondern ein mentales Phänomen ist und dass sich die sprachlichen Fähigkeiten des Menschen immer noch auf der mentalen Ebene besser erfassen lassen. Laut Chomsky gibt es heutzutage gute und zunehmend verbesserte Theorien einiger abstrakt-struktureller Aspekte von Sprache und Geist, aber nur rudimentäre Vorstellungen über deren Beziehungen zum Gehirn. Im Zusammenhang damit verweist er auf die Tatsache, dass es eigentlich keine klar umgrenzte Konzeption des Physikalischen sowie des Nicht-Physikalischen gibt, und gerade aus diesem Grund ein Problem der Beziehung von Physikalischem und Mentalem nicht formuliert werden kann:

The mind body problem can therefore not even be formulated. The problem cannot be solved because there is no clear way to state it [Chomsky 1988: 145].

Die Offenheit des Konzeptes des Physikalischen macht deutlich, dass bisherige Versuche einer physikalischen Fundierung mentaler Konzepte an der Sache vorbei und gleichsam ins Leere liefen. Die Notwendigkeit, kognitive Modelle der Sprachfähigkeit um neuronale Komponenten zu erweitern, wird mittlerweile in der Biolinguistik und benachbarten kognitiven Wissenschaften als eine Aufgabe und Herausforderung angesehen. Die neurobiologischen Grundlagen von Sprache und Grammatik sind in der Tat immer noch ein offenes Forschungsproblem. In anderen kognitiven Teilsystemen, wie im visuellen Bereich, ist die Forschung in Bezug auf die physikalischen Grundlagen schon viel weiter.

Die Frage, wie die biologischen Strukturen der Sprache in unserem Gehirn zusammenspielen, wird seit Langem diskutiert. Schon vor mehr als 150 Jahren wurden zwei Sprachareale in der linken Hirnhälfte entdeckt: das Broca-Areal im Frontallappen – für das Sprechen, und das Wernicke-Areal im Temporallappen für das Verstehen von Sprache zuständig. Sie gelten bis heute als konstitutive Sprachzentren. Die Funktionsteilung zwischen den beiden Sprachzentren ist jedoch viel komplexer als lange angenommen. Inzwischen hat man entdeckt, dass auch die vorderen Bereiche des Temporallappens sowie etliche Bereiche des Frontallappens (interior, anterior sowie posterior) und der untere Parietallappen bei der Sprachverarbeitung

eine Rolle spielen [Friederici 2012: 262–268]. Die wichtigsten zugrundeliegenden hirnfunktionellen und hirnstrukturellen Voraussetzungen der rezeptiven und produktiven Sprachverarbeitung im voll entwickelten Sprachverarbeitungssystem sind mittlerweile relativ gut erforscht und beschrieben, obwohl es keine plausible Erklärung gibt, wie die Relation zwischen Gehirnstrukturen und Sprachrezeption bzw. -produktion genau beschaffen ist [vgl. z.B. Schuerman, Meyer, McQueen 2017]. Die neurobiologischen Korrelate der Etablierung der Sprachfähigkeit im sich entwickelnden Gehirn während des Spracherwerbsprozesses werden auch bislang nur in Ansätzen verstanden. Im Mittelpunkt des aktuellen Forschungsinteresses steht die Erklärung der Funktionsweise eines sensomotorischen Schaltkreises für Sprache im hinteren linken Schläfenlappen, von dem man vermutet, dass er zwischen Spracherkennung und Sprachproduktion vermittelt. Dieser Schaltkreis scheint an der Sprachentwicklung beteiligt zu sein [Friederici 2011: 1357–1392]. Heutzutage sind jedoch noch viele scheinbar einfache spracherwerbliche Fragen aus neurobiologischer Sicht weiterhin ungelöst. Vieles von dem, was über Veränderungen in Struktur und Funktion des Gehirns während der sprachlichen Entwicklung geschrieben wird, muss als einleuchtende Spekulation verstanden werden. Die Erwartungen sind enorm, die Forschungserkenntnisse werden dagegen als relativ bescheiden bewertet.

Die Entwicklung von bildgebenden Verfahren in den letzten Jahren eröffnete vielversprechende neuartige, nicht-invasive Möglichkeiten zur Erforschung der Gehirnstrukturen und Sprachfunktionen am lebenden Menschen [vgl. Hüsing, Jäncke, Tag 2006; De Groot, Hagoort 2018]. Der Einsatz von Brain-Imaging für weit reichende Aussagen über hohe linguo-kognitive Fähigkeiten soll als eher bescheiden definiert werden. Dieser Unzulänglichkeit sind sich insbesondere die Wissenschaftler bewusst, wie z.B. Chomsky [2000a: 24–26], für den die bisherigen Untersuchungsergebnisse von Sprachverarbeitungsprozessen mittels Brain-Imaging bloße Merkwürdigkeiten seien, weil ihr Erklärungswert aufgrund des Fehlens einer Theorie der elektrochemischen Aktivität des strukturierten Gehirns alles andere als klar sei. Die bereits festgestellt, gibt es heutzutage gute und zunehmend verbesserte Theorien einiger abstrakt-struktureller Aspekte von Sprache und Geist, dagegen nur rudimentäre Vorstellungen über deren Beziehungen zum Gehirn. Umstritten ist immer noch die Frage, inwieweit eine direkte Korrelation zwischen konkreten, von der Generativen Linguistik postulierten Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten und physiologischen Gegebenheiten des Gehirns besteht, obwohl die neuesten Befunde über die Sprachverarbeitungsprozesse aus biolinguistischer Perspektive vielversprechend sind.⁴

Friederici konstatiert im Gespräch mit Eckoldt [2014: 151], dass die Generative Linguistik testbare Hypothesen liefert, was als ein unschätzbare Vorteil anerkannt werden sollte:

⁴ Ein umfassendes Verständnis der mentalen Sprachfähigkeit erfordert auch eine organische, neurobiologische Perspektive. [Zum *The Biolinguistic Program* vgl. Chomsky 2000b; Berwick, Chomsky 2011, 2016; Berwick et al. 2013; Friederici et al. 2013].

Wir haben die Möglichkeit, gerade in der Sprachforschung sehr viel theoriebasierter an Fragestellungen heranzugehen als Forscher in anderen Domänen.⁵

In dem gemeinsamen Beitrag *Language, mind and brain* von Friederici et al. [2017: 713] wird die heutige Forschungslage wie folgt skizziert:

Language serves as a cornerstone of human cognition. However, our knowledge about neural basis is still a matter of debate [...] The results of recent brain imaging studies are consistent with this view of language as an autonomous cognitive mechanism, leading to a view of its neural organization, whereby language involves dynamic interactions of syntactic and semantic aspects represented in neural networks that connect the inferior frontal and superior temporal cortices functionally and structurally.

Friederici [2018] berichtet in ihrem Buch *Language in Our Brain* ausführlich über die Entdeckung einer tief im Gehirn liegenden Faserverbindung. Dabei handelt es sich um ein Faserbündel, den sogenannten *Fasciculus Arcuatus* im Gehirn zwischen dem Broca-Areal und dem Wernicke-Areal. Sie erklärt, dass die neu entdeckten Faserbündel im Gegensatz zu den schon lange bekannten Spracharealen ganz tief im Gehirn liegen und sich nicht in der Hirnrinde lokalisieren lassen. Die neu entdeckte Verbindung ist laut Friederici eine Art Datenautobahn, auf der Informationen zwischen den sprachrelevanten Hirnarealen transportiert werden, und damit die entscheidende Struktur für die Verarbeitung der Grammatik, der eigentlichen Grundlage von Sprache. Somit wurden erste empirische Beweise vorgelegt, die auf das Vorhandensein eines Organs hindeuten, das die neurobiologische Basis der UG ausmacht.⁶ Der sog. *Fasciculus Arcuatus* ist im Gehirn aller Erwachsenen deutlich ausgeprägt und scheint nur minimal zu variieren, je nachdem in welcher Sprache eine Person aufgewachsen ist. Bei anderen Primaten und Kleinkindern dagegen ist er wenig vorhanden, entsprechend gering sind auch ihre sprachlichen Fähigkeiten. Damit ist, so Friederici [2018], ein tief liegendes Faserbündel der neurobiologische Beleg bzw. die erste empirische Evidenz für Chomskys theoretisches Konzept der UG, nach dem allen Menschen ein universelles System von Prinzipien für Grammatik angeboren ist. In seinem Vorwort zu *Language in Our Brain* gibt sich Chomsky [Friederici 2018] von dieser Idee überzeugt und argumentiert, dass diese Hirnstruktur sich offenbar entwickelt hat, um der menschlichen Fähigkeit zu dienen, Grammatik zu verarbeiten – dem Kern der menschlichen Sprachfähigkeit. Friederici hofft, als erste mit ihrem Forschungsteam den echten Durchbruch bei der Suche nach den neurobiologischen Korrelaten der Sprachfähigkeit zu schaffen. Ist dies ein wirklicher Durchbruch?

⁵ Des Weiteren fügt sie dazu: „Ich glaube, dass Chomsky häufig falsch verstanden wird. Tecumseh Fitch sagt in seinem Buch *The evolution of language* sogar, dass Chomsky von Anfang an mit Absicht missverstanden wurde, so hat er das formuliert. [...] für viele Linguisten ist es ein rotes Tuch“ [Eckoldt 2014: 152–153].

⁶ Über die neue Entdeckung berichtet Friederici in einem Interview mit Kara [2018: 1]: „Unsere Hypothese war, dass ein bestimmtes Nervenfaserbündel, welches das Broca-Areal mit dem Wernicke-Areal verbindet, verantwortlich sein müsste für die Verarbeitung der Syntax.“

Fazit

Die Notwendigkeit, die theoretische Modellierung der Sprachfähigkeit um neurobiologische Komponenten zu erweitern, wird mittlerweile in der Biolinguistik als eine Aufgabe und Herausforderung aufgefasst. Die neuroanatomischen Grundlagen des sprachlichen Wissenssystems sind bisher noch weitgehend unbekannt. Die Vorstellungen darüber, wie Gehirn und Geist zusammenwirken, während Sprache verarbeitet wird, sind in der Tat nur rudimentär. Es scheint sicher zu sein, dass zwischen den abstrakten, von der Generativen Grammatik postulierten Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten und den bis jetzt entdeckten physiologischen Gegebenheiten des Gehirns und per Analogie des Geistes sowie der Sprache eine enorme Erklärungslücke besteht. Welche Strukturen genau als neurobiologische Korrelate der menschlichen Sprachfähigkeit angenommen werden können, wird auch in Zukunft von herausragendem Interesse für die Biolinguistik wie auch für die Neurobiologie sein.

Bibliographie

- Berwick R.C., Chomsky N., 2011, *The Biolinguistic Program: The Current State of its Evolution and Development*, [in:] *The Biolinguistic Investigations. New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty*, eds. A.M. Di Sciullo, C. Boeckx, Oxford, S. 19–41.
- Berwick R.C., Chomsky N., 2016, *Why Only Us. Language and Evolution*, Cambridge, MA.
- Berwick R.C., Friederici A.D., Chomsky N., Bolhuis J.J., 2013, *Evolution, Brain, and the Nature of Language*, „Trends in Cognitive Sciences“, Vol. 17, pp. 89–98.
- Chomsky N., 1966, *Cartesian Linguistics: A Chapter in the History of Rationalist Thought*, New York.
- Chomsky N., 1977, *Reflexionen über die Sprache*, Frankfurt a. M.
- Chomsky N., 1980, *Rules and Representations*, Oxford.
- Chomsky N., 1981, *Regeln und Repräsentationen*, Frankfurt a. M.
- Chomsky N., 1982, *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*, Cambridge Mass.
- Chomsky N., 1984, *Modular Approaches to the Study of the Mind*, San Diego.
- Chomsky N., 1986, *Knowledge of Language. Its Nature, Origin, and Use*, New York.
- Chomsky N., 1988, *Language and Problems of Knowledge. The Managua Lectures*, Cambridge, MA.
- Chomsky N., 1993, *A Minimalist Program for Linguistic Theory*, [in:] *The View from Building 20. Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*, eds. K. Hale, S.J. Keyser, Cambridge, MA, pp. 1–52.
- Chomsky N., 1995, *The Minimalist Program*, Cambridge, MA.
- Chomsky N., 2000a, *On Nature and Language*, Cambridge.
- Chomsky N., 2000b, *New Horizons in the Study of Language and Mind*, Cambridge.
- Chomsky N., 2000c, *The Architecture of Language*, Oxford.

- Chomsky N., 2003, *Minimalist Inquiries: The Framework*, [in:] *Step by Step: Essays on Minimalist Syntax in Honor of Howard Lasnik*, eds. R. Martin, D. Michaels, J. Uriagereka, S.J. Keyser, Cambridge, MA, pp. 89–155.
- Chomsky N., 2006, *Approaching UG from Below*, [in:] *Interfaces + Recursion = Language? Chomsky's Minimalism and the View from Syntax-Semantics*, eds. U. Sauerland, H.-M. Gärtner, Berlin, pp. 1–30.
- Chomsky N., 2011, *Language and Other Cognitive Systems: What is Special About Language?*, „Language Learning and Development”, Vol. 7, Issue 4, pp. 263–278.
- Chomsky N., 2012, *Some Simple Evo-devo Theses: How True Might They Be for Language?*, [in:] *The Evolution of Human Language: Biolinguistic Perspectives*, eds. R.K. Larson, V. Déprez, H. Yamakido, Cambridge, pp. 45–62.
- Chomsky N., 2016, *Was für Lebewesen sind wir?*, Berlin.
- Crain S., Koring L., Thornton R., 2017, *Language Acquisition from a Biolinguistic Perspective*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews”, Vol. 81, Part B, pp. 120–149.
- Crain S., Thornton R., 2012, *Syntax Acquisition*, „WIREs Cognitive Science”, Vol. 3, pp. 185–203.
- De Groot A.M.B., Hagoort P., 2018, *Research Methods in Psycholinguistics and the Neurobiology of Language: A Practical Guide*, Oxford.
- Eckoldt M., 2014, *Kann das Gehirn das Gehirn verstehen? Gespräche über Hirnforschung und die Grenzen unserer Erkenntnis*, Heidelberg.
- Evans N., Levinson S.C., 2009, *The Myth of Language Universals: Language Diversity and Its Importance for Cognitive Science*, „Behavioral and Brain Sciences”, Vol. 32, pp. 429–492.
- Friederici A.D., 2011, *The Brain Basis of Language Processing: From Structure to Function*, „Physiological Reviews”, Vol. 91, pp. 1357–1392.
- Friederici A.D., 2012, *The Cortical Language Circuit: From Auditory Perception to Sentence Comprehension*, „Trends in Cognitive Sciences”, Vol. 16, pp. 262–268.
- Friederici A.D., 2018, *Language in Our Brain. The Origins of a Uniquely Human Capacity* [vorwort von N. Chomsky], Cambridge.
- Friederici A.D., Berwick R.C., Chomsky N., Bolhuis J.J., 2013, *Evolution, Brain, and the Nature of Language*, „Trends in Cognitive Sciences”, Vol. 17, pp. 89–98.
- Friederici A.D., Chomsky N., Berwick R.C., Moro A., Bolhuis J.J., 2017, *Language, Mind and Brain*, „Nature Human Behaviour”, Vol. 1, pp. 713–722.
- Grewendorf G., 1994, *Interview with Noam Chomsky: Notes on Linguistics and Politics*, „Linguistische Berichte”, Heft 153, pp. 386–392.
- Grewendorf G., 2002, *Minimalistische Syntax*, München.
- Grewendorf G., 2006, *Noam Chomsky*, München.
- Haider H., 2011, *Grammatische Illusionen – Lokal wohlgeformt – global deviant*, „Zeitschrift für Sprachwissenschaft”, Band 30, Heft 2, 223–257.
- Haider H., 2018, *Grammatiktheorien im Vintage-Look – Viel Ideologie, wenig Ertrag*, [in:] *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik*, Hrsg. A. Wöllstein, P. Gallmann, M. Habermann, M. Krifka, Berlin, S. 47–92.
- Humboldt W. von, 1905 [Nachdruck 1968], *Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung*, [in:] W. von Humboldt, *Gesammelte Schriften*, Band IV, Berlin, 1–34.

- Hüsing B., Jäncke L., Tag B., 2006, *Impact Assessment of Neuroimaging*, Zürich.
- Jackendoff R.S., 1997, *The Architecture of the Language Faculty*, Cambridge, MA.
- Jackendoff R., 2008, 'Construction after Construction' and Its Theoretical Challenges, „Language”, Vol. 84, No. 1, pp. 8–28.
- Kara S., 2018, *Universalgrammatik: "Ich denke, dass er denkt, dass..."*, „Zeit” Online, Archiv, <https://www.zeit.de/2018/18/universalgrammatik-sprache-kinder-gehirn-neuropsychologie> (24.04.2023).
- Müller S., 2018, *Und? Was läuft sonst so? Alternative Grammatiktheorien*, [in:] *Grammatiktheorie und Empirie in der germanistischen Linguistik*, Hrsg. A. Wöllstein, P. Gallmann, M. Habermann, M. Krifka, pp. 117–148.
- Piattelli-Palmarini M., Uriagereka J., 2004, *The Immune Syntax: The Evolution of the Language Virus*, [in:] *Variation and Universals in Biolinguistics*, ed. L. Jenkins, Amsterdam, pp. 341–377.
- Pinker S., 1994, *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, New York.
- Pinker S., 1996, *Der Sprachinstinkt. Wie der Geist die Sprache bildet*, München.
- Sadownik B., 2010, *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit – kognitive und neurobiologische Dimensionen*, Lublin.
- Schuerman W.L., Meyer A.S., McQueen J.M., 2017, *Mapping the Speech Code: Cortical Responses Linking the Perception and Production of Vowels*, „Frontiers in Human Neuroscience”, Vol. 11, pp. 161–166.
- Uriagereka J., 2012, *Spell-Out and the Minimalist Program*, Oxford.
- Tomasello M., 2009, *Universal Grammar is dead*, „Behavioral and Brain Sciences”, Vol. 32, Issue 5, pp. 470–471.
- Yang Ch., Crain S., Berwick C.R., Chomsky N., Bolhuis J.J., 2017, *The Growth of Language: Universal Grammar, Experience, and Principles of Computation*, „Neuroscience & Biobehavioral Reviews”, Vol. 81, Part B, pp. 103–119.

Original research paper

*Received: 5.04.2023
Accepted: 8.05.2023*

**ZU BESONDERHEITEN DER KOMMUNIKATION
IN DER POLNISCHEN VOLKSARMEE
AM BEISPIEL AUSGEWÄHLTER MEMOIREN DER
WEHRDIENSTLEISTENDEN IN DEN JAHREN 1970–1980**

Mariola Smolińska

ORCID: 0000-0003-2265-8260

Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Polska

mariola.smolinska@apsl.edu.pl

Abstract

**Special Features of Communication in the People’s Army of Poland
on the Example of Selected Memoirs of Soldiers Serving Compulsory Military Service
in the Years 1970–1980**

The article discusses the communication model as exemplified by the Polish People’s Army in the 70s and 80s of the 20th century. The analysis is based on Paul Watzlawick et al.’s classic communication model, and it refers to the axioms postulated by the authors to the internal military communication system of superiors with subordinates during the period under study. It indicates the influence of the institution’s hierarchical structure on the communication methods in formal situations and informal interpersonal relations among the recruit service soldiers in their free time. It draws attention to a negative phenomenon of the so-called wave as an effect of the soldiers’ subculture and analyses the soldiers’ verbal and non-verbal linguistic creativity as a reaction to the unique military reality within the researched period.

Key words: communication model, collective language performance, military “wave”, hierarchical structure, Polish People’s Army

Schlüsselwörter: Kommunikationsmodell, sprachliches Gruppenhandeln, “Soldatenwelle”, hierarchische Struktur, Polnische Volksarmee

Einleitende Bemerkungen

Der vorliegende Beitrag soll einen Einblick in die Kommunikation in einer hierarchisierten Institution wie die der Armee gewähren, mit dem Ziel, die Zusammenhänge zwischen dem militärisch-politischen System und der Spezifik der Kommunika-

tion aufzuzeigen. Es wird die Polnische Volksarmee in einem bestimmten Zeitraum, d.h. in den siebziger und achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts behandelt, als der Grundwehrdienst für Männer, die das 18. Lebensjahr vollendet hatten, noch obligatorisch war. Demnach war die Einstellung junger Männer damals zu der Armee diametral anders als heutzutage. Ganz anders verlief auch die Kommunikation in der Armee.

Die polnische Militärsprache und die Soldatensprache (auch Soldatenjargon genannt) waren Gegenstand zahlreicher linguistischer Untersuchungen u.a. von Kania 1975; Kaczmarek, Madejski 1978; Marciniak 1987; Kupiszewski 1987; Głowacki 1990; Obara 2002; Jankowska 2014 u.a. Es fehlen jedoch ausführlichere Untersuchungen zu Kommunikationsmodellen in der Polnischen Volksarmee (*Ludowe Wojsko Polskie*)¹. Im vorliegenden Beitrag wird daher der Fokus auf die Kommunikation der Soldaten untereinander und mit ihren Vorgesetzten gelegt.

Das Forschungsmaterial basiert auf den Memoiren von Józef Maria Ruszar, festgehalten in dem Tagebuch *Czerwone pająki. Dziennik żołnierza LWP* [2017], das den Militärdienst des Autors in der Polnischen Volksarmee in den Jahren 1978–1979 schildert sowie auf Antoni Pawlaks Aufzeichnungen von seinem Aufenthalt in der Polnischen Volksarmee in den Jahren 1976–1978, gesammelt in dem veröffentlichten Tagebuch *Książeczka wojskowa* [2009]. In dem Beitrag wurden auch veröffentlichte Online-Memoiren (*540 dni w armii*) von Wiesław Paślawski [1999] zur Analyse herangezogen. Alle drei Autoren waren Wehrdienstleistende in der Polnischen Volksarmee und zugleich Zeitzeugen. Es wurde ebenso die Publikation von Mariusz Jędrzejko berücksichtigt, der seine Erfahrungen aus einer anderen Perspektive, nämlich als Berufsoffizier und Pädagoge bei der Polnischen Volksarmee in dem Buch *Życie według fali. Istota i charakter żołnierskiej subkultury* [2002] darstellte.

Es ist bekannt, dass viele Wehrdienstleistenden während des obligatorischen Wehrdienstes ihre Erinnerungen heimlich niedergeschrieben haben, die erst später (in unserem Fall nach etwa zwanzig bis dreißig Jahren) veröffentlicht wurden. Es besteht die Möglichkeit, dass diese Aufzeichnungen retrospektiv betrachtet wurden. Die retrospektive Betrachtung von Ereignissen und Erlebnissen kann sowohl Vor- als auch Nachteile haben. Einerseits kann sie dazu beitragen, dass Erinnerungen verfälscht werden und somit die Authentizität der Aufzeichnungen beeinträchtigt wird. Andererseits kann die retrospektive Betrachtung auch dazu beitragen, dass die Autoren ihre Erfahrungen und Eindrücke aus einem neuen Blickwinkel betrachten und somit zu neuen Einsichten gelangt sind.

Zur hierarchischen Struktur der Streitkräfte und dem *Fala*-Phänomen in Polnischer Volksarmee

Jede Armee stellt eine stark hierarchisierte Struktur dar, mit eigenen Vorschriften, eigener Dienstordnung, spezifischem internem Befehls- und Kontrollsystem etc. Sie ist eine geschlossene Institution, die auch ein eigenes kommunikatives System

¹ Zum Terminus *Ludowe Wojsko Polskie*, <http://polska-zbrojna.pl/home/articleshow/34071?t=Jak-komunisci-z-LWP-niszczyli-tradycje-polskiego-wojska> (12.03.2022).

entwickelt hat, das mit ihren internen, operativen Aufgaben u.a. in Einklang steht. In diesem Sinne ist jede Armee ein *autopoietisches System*, d.h. – laut N. Luhmanns systemtheoretischem Ansatz – ein sich selbst organisierendes System, da es die „Fähigkeit [besitzt], Beziehungen zu sich selbst herzustellen und diese Beziehungen zu differenzieren, gegen Beziehungen zu ihrer Umwelt“ [Luhmann 1984: 31].

Soziale [...] Systeme sind selbstreferentiell und operativ geschlossen, d.h. sie reproduzieren sich selbstständig durch ihre eigenen Operationen. Psychische Systeme operieren durch Gedanken, soziale Systeme operieren durch Kommunikationen, und diese Operationen kommen nur innerhalb ihrer eigenen Systemgrenzen vor [Luhmann 1984: 29].

Den obligatorischen Grundwehrdienst regelte in der damaligen Volksrepublik Polen die einschlägige Verordnung über die allgemeine Wehrpflicht [Ustawa z dnia 4 lutego 1950 r. o powszechnym obowiązku wojskowym]². In die Volksarmee wurden daher Soldaten mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und aus verschiedenen Landesteilen einberufen. Somit wurde die Armee zur Massenorganisation. Der polnische Politologe und Soziologe Jerzy Wiatr stellt die wichtigsten Merkmale der Armee als Massenorganisation dar, von denen drei für den Ablauf der Kommunikation in dieser Institution relevant sind, nämlich er definiert die Armee wie folgt:

Armia jest organizacją o przewadze więzi formalnej nad więzią personalną; armia jest instytucją biurokratyczną o strukturze hierarchicznej; armia jest środowiskiem społecznym o własnym systemie uwarstwienia [...]³ [Wiater 1964: 23f.].

Die hierarchische Struktur der Volksarmee setzte – *per definitionem* – eine große Distanz in den Beziehungen und der Kommunikation zwischen dem Offizierskader und den Grundwehrdienstleistenden voraus. Diese Abgrenzung, bedingt u.a. durch die dichotomische Welt von befehlshabenden Vorgesetzten und ihren Untergebenen schlug sich auch in dem Kommunikationsmodell und der Soldatensprache nieder⁴. Es überwog das Kollektivdenken und das Kollektivbewusstsein. Emile Durkheim hat diese Dynamik in seinem Konzept der „mechanischen Solidarität“ beschrieben, das besagt, dass in Gesellschaften mit stark ausgeprägten Hierarchien und kollektiven Wertvorstellungen die Individualität unterdrückt wird [vgl. Durkheim 1988]. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu betonen, dass eine solche Unterdrückung der Individualität nicht zwangsläufig negativ sein muss. In bestimmten Kontexten, wie beispielsweise in militärischen Operationen, kann die Disziplin und Einheitlichkeit des Kollektivs von entscheidender Bedeutung sein.

² <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19670440220/O/D19670220.pdf> (14.05.2022).

³ Die Armee ist eine Organisation, in der formale Bindungen weit über persönliche Bindungen hinausgehen; die Armee ist eine bürokratische Institution mit einer hierarchischen Struktur; die Armee stellt eine soziale Umwelt dar mit eigenem System der Schichtung. (Übersetzung M.S.)

⁴ Auf die Soldatensprache, ihre Merkmale u.Ä. wird in dem vorliegenden Beitrag nicht eingegangen.

In dem Augenblick, in dem diese Solidarität wirkt, löst sich unsere Persönlichkeit definitionsgemäß sozusagen auf; denn dann sind wir nicht mehr wir selbst, sondern das Kollektivwesen [Durkheim 1988: 182].

Dieses Merkmal der „Identitätsgleichheit“ und der (innere) Zwang, sich stets an andere anzupassen, prägten ebenso das Kommunikationsmodell in der Volksarmee von damals. Die Kommunikation war auf einen Massenempfänger ausgerichtet und wurde durch eine steife, hierarchische Struktur sowie ein Kollektivdenkmodell geprägt. Aufgrund des massenhaften Charakters der Armee ergaben sich im Laufe der Zeit zwangsläufig negative oder sogar destruktive zwischenmenschliche Beziehungen. Insbesondere in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts war in Polnischer Volksarmee das Phänomen der sogenannten *fala* (wörtlich: *die Welle*; deutsches Pendant: *E-Bewegung* oder *BZ-Bewegung*)⁵ ausgeprägt [vgl. Kołodziejek 1997, 2006, 2010; Dębska 1997; Kanarski, Rudnicki 1994; Nowak, Wysocka 2001; Wasilewski 2008; Niemiec 2015]. Diese soziale Erscheinung war in den Armeen sozialistischer Länder⁶ vorhanden und wurde auch in den Armeen anderer Länder weltweit und zu unterschiedlichen Zeiten praktiziert⁷. *Fala* bedeutete – nach Auffassungsbild der Soldaten – eine Soldatenmenge, einen Zustrom, also quasi „die Welle von Menschen, die in die Kompanie einzogen“ [Kołodziejek 2006: 80]. Laut dem Zeitzeugen Ruszar, sprachen die Soldaten über *fala* auch dann, wenn sie die Restdienstzeit hervorheben wollten.

Während die Reservisten *die Welle* jeden Tag beim Abendessen meldeten, d.h. einem Rekruten die Zahl der verbleibenden Tage bis zum Ende des Wehrdienstes zuriefen, so erwiderten «die Großväter» zum Beispiel «Minus 25», was bedeutete, dass sie um 25 Tage länger in der Armee verbleiben als die zwei Pflichtjahre [Ruszar 2017: 56].

Auf ein anderes Auffassungsbild von der *Soldaten-Welle* verweist Jędrzejko [2002: 39]. Aus seiner Perspektive als Stabsoffizier und Oberst war *die Welle* unter anderem „die Suche nach alternativen Aktivitätsformen“ [Jędrzejko 2002: 33]. Die Aktivitäten nahmen jedoch oftmals pathologische Züge an, worauf derselbe Autor hinweist.

Najczęściej jest określana [fala] jako występujące w wojsku zjawisko społeczne, polegające na psychicznym i fizycznym znęcaniu się żołnierzy starszych służbą nad żołnierzami młodszymi⁸ [Jędrzejko 2002: 7].

Das Phänomen der *Soldaten-Welle* kann daher aus zwei Blickwinkeln betrachtet werden – als eine neue Lebensphase, eine Art von Training, Körper und Geist

⁵ E-Bewegung/BZ-Bewegung (Entlassungskandidat-Bewegung / Bald Zivil-Bewegung) [Möller 2000: 79].

⁶ Dieselbe Bedeutung hatte die sog. *E-Bewegung* in ostdeutscher Volksarmee [vgl. Möller 2000: 11].

⁷ Vgl. u.a. die Filme: *Ludzie honoru* (A Few Good Men), USA 1992; *Pelny magazynek* (Full Metal Jacket), USA 1968; *Samowolka*, Polska 1987; *Kroll*, Polska 1991.

⁸ Die am häufigsten verwendete Bezeichnung [für die Welle] ist als soziales Phänomen in der Armee definiert, bei dem dienstältere Soldaten jüngere Soldaten psychisch und physisch quälten. (Übersetzung M.S.)

abzuhärten, um auf schwierige Kämpfe und Wettkämpfe im Militärdienst vorbereitet zu sein. Aus der organisatorischen Sicht her – war *die Soldaten-Welle* dazu da, das interne Kontrollsystem zu fördern, um Gruppen von Männern, die an einem Ort zum selben Zwecke für zwei oder drei Jahre kaserniert waren, gemäß den Aufgaben des Militärs zu erziehen und zu schulen. Wie schwierig die Aufgabe war, zeigten zahlreiche Probleme, mit denen die Absolventen von Militärhochschulen konfrontiert waren, die der Aufgabe, eine so große Gruppe von Männern an einem Ort unter Kontrolle zu halten, oft nicht gerecht wurden und behalfen sich ebenso – wie die frustrierten Rekruten – vulgärer Sprache und der von der Soldatengemeinschaft erfundenen Termini, um mit ihnen auf dem gleichen Level zu kommunizieren, und auf diese Weise auch respektiert zu werden [vgl. Kanarski, Rudnicki 1994; Ruszar 2017; Paśławski 1999]. Somit entstanden sprachliche Eigentümlichkeiten, die sich als Neubildungen und Fachneologismen im Bereich der militärischen Technik oder der täglichen Tätigkeiten etabliert haben; diese haben oft zur Ausarbeitung eines „gemeinschaftlichen Sprachcodes“ beigetragen, der auch eine geheime Kommunikation unter den Soldaten gewährte [vgl. u.a. Jędrzejko 2002; Dębska 1997; Wasilewski 2008; Paśławski 1999]. Als Beispiel hierfür galten oft animalische Decknamen für (Unter)Offiziere, Ausrüstung, tägliche Tätigkeiten, z.B. Werwölfe, Maulesel, Käfer, Katzen, Hunde, Wölfe, Tiger, Elefanten, Widder, Pferde, u.ä. [vgl. Jędrzejko 2002; Wasilewski 2008; Paśławski 1999].

Ten opisał mu dokładniej jak trafić do meliny i przestrzegł go przed tym, że w melinie jest Bzdawka i jeszcze jeden starszy fałg żołnierz [...] ⁹ [Paśławski 1999, o. S].

Tygrys – żołnierz zasadniczej służby wojskowej, który odsiedział w więzieniu co najmniej 110 dni i przeszedł obcinę ¹⁰ [Wasilewski 2008: 167].

Soldaten als Kommunikationsgemeinschaft

Grundwehrdienstleistende, die den obligatorischen Wehrdienst in der Polnischen Volksarmee abzuleisten hatten, bildeten eine geschlossene Gemeinschaft innerhalb der gesamten Militärgemeinschaft. Die Gemeinschaft wird von dem polnischen Soziologen, Sztompka, in Anlehnung an Goffmans Definition [Goffman 1973: 17] als „zbiór ludzi podobnych pod względem istotnej społecznie cechy, która implikuje realne podobieństwo sytuacji życiowej, interesów, szans“ definiert [Sztompka 2002: 193] ¹¹. Dieses sozial relevante Merkmal war die Einberufung junger Männer zur

⁹ Er beschrieb ihm genauer den Weg zur illegalen Schnaps-Verkaufsstelle und warnte ihn davor, dass sich in dieser Schnaps-Verkaufsstelle der „Bzdawka“ und noch ein anderer, dienstälterer Soldat befanden. (Übersetzung M.S.)

¹⁰ Tiger – ein Soldat in der Armee, der mindestens 110 Tage im Gefängnis gesessen hat und den „Löfenschlag“ durchmachte. (Übersetzung M.S.)

¹¹ „eine Gruppe von Menschen, die einander – in Hinsicht auf ein sozial bedeutsames Merkmal – ähneln, das eine wahre Similarität der Lebenssituation, Interessen und Chancen impliziert“. (Übersetzung M.S.)

vorgegebenen Zeit (grundsätzlich zweimal eines jeden Jahres, im Herbst und Frühling) in die Armee. Eine weitere Komponente, die dieser Gruppe einen Gemeinschaftsmodus zuteilte war der gemeinsame Raum, d.h. die Kasernen, die einen temporären und von der äußeren Umwelt total isolierten Wohnort für diese Gemeinschaft darstellten. Die Soldatengemeinschaft in der Polnischen Volksarmee war also eine Art von Bindung, die durch den situativen Kontext erzwungen wurde. Den Kontext machte u.a. die Pflicht aus, für eine bestimmte Dauer und in einem Raum miteinander zu sein und sogar zu wohnen. Diese Mannschaft war also ein temporärer, institutioneller Männerbund, der in der Regel nur bis zum Ende des Wehrdienstes existierte. Die kollegialen Bande, welche sich im Laufe des Wehrdienstes unter den Soldaten herausbildeten waren eher erzwungen und nahmen die Form der mechanischen Solidarität an [vgl. Durkheim 1988: 102].

Die Gruppe der Wehrpflichtigen war eine homogene Gruppe in Bezug auf Alter, Geschlecht, Raum- und Zeitverhältnisse, institutionelles Umfeld und ausgeführte Tätigkeiten, was die Kommunikation der Soldaten untereinander erleichterte. Sie war jedoch eine heterogene Gruppe im Hinblick auf das soziale Umfeld und intellektuelle Fähigkeiten. Die überwiegende Mehrheit der Wehrpflichtigen in der Polnischen Volksarmee stammte aus unteren sozialen Schichten, hatte keine Ausbildung und war intellektuell etwas „ungehobelt“. Dies war, womöglich, einer der wichtigeren Gründe, warum gerade in dieser Gemeinschaft allzu sehr expressive, vulgäre und obszöne Bezeichnungen aus der Alltagssprache oder sogar aus dem Gaunerjargon Verwendung fanden. Auf diese Züge des polnischen Soldatenjargons verweisen u.a. Kupiszewski 1987; Obara 2002; Jędrzejko 2002.

Merkmale der Kommunikation in der Polnischen Volksarmee

In dem Kommunikationsmodell in der Polnischen Volksarmee der 1970er und 1980er Jahre des 20. Jahrhunderts manifestierten sich explizit die Aufgaben der Armee, Rang-Differenzen, soziale Distanz und hierarchische Ordnung, aber auch der große Frust der Wehrpflichtigen, die in die Armee einberufen wurden. Auf die Einstellung der Vorgesetzten zu ihren Untergebenen verweist Wiatr, indem er konstatiert, dass die Distanz zwischen den Soldaten und ihren Vorgesetzten auch in der Sprache Niederschlag fand. Die Soldaten bezeichnete man sowohl offiziell als auch inoffiziell als „Soldatenmasse“ [Wiatr 1964: 328].

Ten klasowy charakter armii wynikał zarówno z zadań przez nią realizowanych jak i ze składu jej masy żołnierskiej i korpusu dowódczego¹² [Wiatr 1964: 328].
Również w wojsku podstawowa masa żołnierska to byli ludzie wierzący¹³.

¹² Dieser Klassencharakter der Armee resultierte sowohl aus den Aufgaben, die sie wahrnahm, als auch aus der Zusammensetzung der Soldatenmasse und des Führungskorps. (M.S.)

¹³ In der Soldatenmasse gab es ebenfalls Gläubige. (M.S.); http://www.nowezycie.archidiecezja.wroc.pl/stara_strona/numery/062003/06.html (20.07.2022).

Die Kommunikation der Soldaten mit ihren Vorgesetzten verlief daher nach angemessenem, in der Armee vorgeschriebenem Muster. Die Soldaten durften sich an ihre Vorgesetzte nur mit der Anrede *Obywatel* (Bürger) und der entsprechenden Dienstgradbezeichnung wenden. Dies wurde auch durch entsprechende Verordnungen und Dienstvorschriften geregelt. In dem behandelten Zeitraum war die Anrede mit „Herr“ im militärischen Kommunikationsmodell kaum denkbar.

Obywatelu poruczniku, chciałbym obywatelowi porucznikowi podziękować¹⁴ [Pawlak 2009: 37].

In der Kommunikation überwog der unpersönliche Stil mit der Anredeform in der 3. Person Singular oder sogar 2. Person Plural, und dies auch bei der Kommunikation nur mit einer einzelnen Person. Oftmals war die Bezeichnung *żołnierz* (Soldat), insbesondere in den Interrogativsätzen zu hören. Die Entpersonalisierung „der Soldatenmasse“ wurde auch durch Infinitivformen hervorgehoben sowie durch Imperative mit *ist ... zu, hat ... zu*.

Wyłączyć ten telewizor! - pada komenda. [...] Żołnierz nie słyszał? [...] Zgaście ten telewizor! Należy to wykonać!¹⁵ [Ruszar 2017: 65].

Mit solchen sprachlichen Mitteln wollte man die Distanz zwischen den befehlshabenden Offizieren bzw. Unteroffizieren und den Wehrdienstleistenden akzentuieren und somit die „Soldatenmasse“ entpersonalisieren und auch zum Gehorsam zwingen. Ruszar bestätigt in seinen Aufzeichnungen, dass dieses System die Entpersonalisierung der Soldaten bezweckte [vgl. Ruszar 2017: 14, auch Pawlak 2009: 13].

Wyraźnie chodziło o przestraszenie, zahukanie, aby nie dopuścić do jakiegoś oporu czy niesubordynacji. Jednak nie tylko. Dzięki tym wszystkim zabiegom pozbawiano nas indywidualności¹⁶ [Ruszar 2017: 14].

Götze/Hess-Lüttich betonen, dass in der institutionellen Kommunikation zwei Welten konfrontiert werden.

Der knappe Ton (Imperative, Passivkonstruktionen, Tilgung von Artikeln, Nominalisierungen usw.) dient aus der Sicht der Institution dem reibungslosen Ablauf, der klaren Anweisung, eindeutigen Definition dessen, ‚was zu tun ist‘, was ‚zu erfolgen hat‘. Der Betroffene fühlt sich zurechtgewiesen, gegängelt, als Einzelfall nicht ernst genommen [Götze, Hess-Lüttich 1999: 630].

Jędrzejko sieht die Störungsursachen in der Kommunikation in dem „Interessenkonflikt zwischen dem Unterstellten und der Institution selbst“ [Jędrzejko 2002: 19].

¹⁴ Bürger Leutnant, ich möchte mich beim Bürger Leutnant bedanken. (M.S.)

¹⁵ Den Fernseher ausschalten! – so das Kommando [...]. Hat der Soldat nicht gehört? [...]. Den Fernseher ausschalten! Dies ist auszuführen! (Übersetzung M.S.).

¹⁶ Es ging eindeutig darum, uns einzuschüchtern, zu beirren, um jeglichen Widerstand oder Aufässigkeit zu verhindern, jedoch nicht nur darum. Durch all diese Maßnahmen wurde uns unsere Individualität genommen. (Übersetzung M.S.)

Die Kommunikation innerhalb der Armee wurde durch eine institutionelle Struktur geprägt, die ausschließlich vertikal, also von oben nach unten, verlief. Hierbei waren „die Rollen streng verteilt und festgelegt; auf der einen Seite die Experten und Autoritäten [...]; auf der anderen die Laien [...]“ [Götze, Hess-Lüttich 1999: 630]. Die Kommunikation in der Armee hatte daher *a priori* einen Monolog- und Kommandomodus. Sie basierte auf indirekten, kurzen, parolenartigen Mitteilungen, da vorwiegend nur konkrete und fallbezogene Sachinformationen übermittelt wurden. Die Soldaten hatten die Botschaften ausschließlich zu rezipieren und auszuführen.

Proces komunikacji przyjmował tutaj ściśle określone formy i przepisy – obowiązywała tzw. droga służbowa. W dół spływały rozkazy i polecenia służbowe, w górę płynęły raporty i meldunki o ich wykonaniu¹⁷ [Baranowska 2009: 23].

Die an die Armee gestellten Aufgaben, das rigide Disziplinarsystem sowie der bedingungslose Gehorsam, der geschworen wurde, schlossen die Dialogizität und kommunikative Wechselwirkung der Interaktanten aus.

Arbitralność nie dopuszcza dyskusji, przeciwnych argumentów, staje się bronią bezpośredniego ataku¹⁸ [Zwoliński 2003: 184].

Diese Kommunikation war auf reine Signalübertragung fokussiert, da es in der Armee um präzise Mitteilungen (Botschaften) geht und die Sprache nur ein Werkzeug ist, um die nötigsten Informationen exakt zu übermitteln, auf die schnell reagiert werden muss [vgl. Shannon und Weaver Kommunikationsmodell 1998]¹⁹.

Komunikacja jest jak zastrzyk. Myśli i uczucia zostają umieszczone w strzykawce, a następnie wtłoczone pod ciśnieniem prosto do wnętrza odbiorcy²⁰ [Mosty zamiast murów... 2000: 45].

Der Vergleich der Kommunikation mit einer Injektion schildert treffend das Kommunikationsmodell in der Armee. Reine Sachinformationen, auf die meistens unverzüglich reagiert werden muss, werden in den Kopf der Soldaten gleichsam eingepresst. Da reine Botschaften, Kommandos, Befehle übermittelt wurden, kam es in so einem (einseitigen) Kommunikationsmodell nicht oder nur ganz selten zu den Missverständnissen, und gerade darum geht es beim Militär.

¹⁷ Der Kommunikationsprozess erfolgte hier in präzise festgelegten Formen und Regeln – der sog. Dienstweg war vorgeschrieben. Befehle und Dienstweisungen flossen nach unten, Berichte und Meldungen über ihre Ausführung flossen nach oben. (Übersetzung M.S.)

¹⁸ Willkür duldet keine Diskussion und Gegenargumente; sie wird zu einer Waffe des direkten Angriffs. (Übersetzung M.S.)

¹⁹ Shannon und Weaver beschäftigten sich während des 2. Weltkrieges mit der Frage, wie ein militärisches Gespräch (in der amerikanischen Armee) möglichst störungsfrei verlaufen könnte; https://moodle2.zhaw.ch/pluginfile.php/307289/mod_resource/content/0/Kommunikations_Modelle.pdf (12.06.2022).

²⁰ Kommunikation ist wie eine Injektion. Gedanken und Gefühle werden in einer Spritze gefasst und anschließend - unter Druck direkt in das Innere des Empfängers hineingepresst. (Übersetzung M.S.)

In Bezug auf Syntax manifestierte sich die kommunikative Intention durch die Verwendung von Infinitivkonstruktionen, Imperativsätzen, Ellipsen sowie durch den Einsatz von Aussagesätzen mit einer imperativischen Funktion.

Żołnierz zamelduje się natychmiast u komendanta! (Der Soldat melde sich sofort beim Kommandanten!)
Wykonać! (Ausführen!)

Letztere nennt Slater *Kutscherimperative* [Slater 2015: 205] und weist somit auf die befehlshabende Funktion hin, welche Vorgesetzte gegenüber ihren Untergebenen stets ausgeübt haben.

In morphologischer Hinsicht lassen sich in der militärischen Kommunikation viele Passivsätze und afinite Äußerungen feststellen, wie: *Jawohl! Nein! Verstanden! Abmarschieren!* etc. Aus pragmalinguistischer Sicht sind in der internen militärischen Kommunikation direktive Sprechakte und Aussagesätze mit performativen Verben feststellbar: *zabraniać (verbieten), rozkazywać (befehlen), żądać (auffordern), meldować (melden)* u.ä.

Ich befehle Ihnen, zukünftig den Dienstweg einzuhalten! [Paślawski 1999, o.S.]

Mit einer präzisen Art der Kommunikation in Form von Befehlerteilung verlieh man dem Gesagten mehr Klarheit und Nachdruck, dass dem Befehl sofort Folge geleistet werden muss und keine Widerreden bzw. Nachfragen erlaubt sind.

Das Kommunikationsmodell in der Armee war strategisch und informativ ausgerichtet. Es hatte einen Monologcharakter und Kommandomodus. Es war eine sehr transparente Kommunikation, ohne „Lücken“ und Dazwischenreden. Kacała/Lipińska bezeichnen ein derartiges Kommunikationsmodell als „Kommunikation des Vollwinkels“ [Kacała, Lipińska 2014: 24]. Zieht man in Betracht, dass in dem behandelten Zeitraum der Militärdienst obligatorisch war, den die Rekruten grundsätzlich nicht verweigern durften, so wundert es nicht, dass die Soldaten nach alternativen Modellen der Kommunikation suchten, vor allem in ihrer Freizeit und informelle Gruppierungen bildeten, um – ihrem Bedürfnis nach – anderen Formen der Kommunikation freien Lauf zu lassen. Die meisten drückten ihren Frust mit derber und vulgärer Sprache aus, oft modifizierten sie dabei die gängigen Fluchwörter und Kraftausdrücke um neue Derivate und zeigten dabei viel Kreativität [vgl. u.a. Paślawski 1999; Obara 2022: 42f.]. Andere erfanden verschiedene „Spiele“, bloß zum Zeitvertreiben. Das beliebteste Spiel war z.B. die „Musikbox“. Ein Soldat wurde im Spind eingesperrt und musste auf Verlangen, bzw. wenn eine Münze durch einen Lüftungsschlitze eingeworfen wurde, singen. Ein anderes Spiel wurde „Sibirischer Winter“ genannt und bestand darin, dass man den mit dem Scheuerpulver bestreuten Fußboden mit der Zahnbürste reinigen musste. Weitere Beispiele für fantasievolle „Spiele“ in Kasernen, samt ihrer genauen Beschreibung, findet man bei Ruszar 2017; Pawlak 2009; Paślawski 1999; Jędrzejko 2002; Wasilewski 2008. Bei den Spielen, bei denen meistens die ganze Gruppe (Soldatengemeinschaft) zugegen war, bildete sich eine direkte, nahe Kom-

munikation und emotionale Bindung heraus, die den Gegenpol zu der mittelbaren, distanzierten und rationalen Kommunikation mit den Vorgesetzten darstellte. Es wurde auch ein „eigenes Hierarchiesystem“, nach internen, oft geheim gehaltenen Regeln, gebildet, in dem die dienstälteren Soldaten in die Rollen ihrer Vorgesetzten hineinschlüpften und nun den neu rekrutierten Soldaten eigene Kommandos und Befehle erteilten. Alle „spielten ein Theater“ im Goffmanns Sinne [vgl. Goffman 2003]. Solche „Spiele“ tendierten oft zu Auswüchsen und waren die Grundlage für die Entstehung der sog. *fala*.

Źródła subkultury żołnierskiej są wielopłaszczyznowe. Przede wszystkim jest ona wytworem samej służby wojskowej, zwłaszcza specyfiki związanej z wyraźnym oderwaniem żołnierzy od życia cywilnego, instytucją rozkazu wojskowego [...] oraz niespotykaną w innych zawodach hierarchią zależności²¹ [Jędrzejko 2002: 29].

Eine weitere Gruppe von Soldaten führte heimlich Tagebücher, in denen sie ihre Beobachtungen, Gefühle und Erlebnisse festhielten. Die Sprache, die sie dabei verwendeten, war einfach und derb, und durchzogen von zahlreichen Metaphern, Neuschöpfungen und bildlichen Vergleichen. Oft handelte es sich hierbei um mehr oder weniger erfolgreiche Versuche, die militärische Realität auf poetische oder tagebuchartige Weise darzustellen. Dies ermöglichte den Soldaten, ihre Emotionen, Eindrücke und Ansichten auszudrücken, was in der Kommunikation mit ihren Vorgesetzten nicht möglich war. Ruszar [2017: 106] führt in seinen Aufzeichnungen zahlreiche Beispiele für die poetische Kreativität der Soldaten und seiner Kompaniekollegen an, wie etwa das Gedicht „Polonez z różą w gardle“.

Polonez z różą w gardle
Gdzieś się jeszcze tam płacze
Upojny rym nóg szemranie
Myśl i czyn, jak kiedyś zatańczymy
W rytm naszych serc [...] [Ruszar 2017: 106]

Die Polnische Volksarmee als totale Institution [Goffman 2006: 317f.] bildete eine dichotome Welt, in der es zwei getrennte Sphären gab: die der Vorgesetzten und die der Untergebenen. Innerhalb der Gruppe der Wehrdienstleistenden existierten zwei weitere separate Welten – die der Großväter (das deutsche Pendant *EK'S*), [Möller 2000: 11] und die der *Katzen* (das deutsche Pendant *Spritzer* bzw. *Löffel*), [Möller 2000: 11]. Die Dichotomie wurde auch durch Topoi angezeigt: *locus amoenus* und *locus terribilis* [Smolińska 2021: 645]. Für die eine Gruppe von Soldaten wurde der Militärdienst mit der Zeit zu einem angenehmen Ort (vgl. den Militärdienst der sogenannten *Großväter*, denen die neu rekrutierten Soldaten „dienten“), während er für

²¹ Die Quellen der militärischen Subkultur sind vielfältig. In erster Linie ist sie ein Produkt des Militärdienstes selbst, insbesondere der in diesem Fall symptomatischen und eindeutigen Abtrennung der Soldaten vom zivilen Leben, des Systems der militärischen Befehle [...] sowie der bei anderen Berufsgruppen nicht anzutreffenden Abhängigkeitsstruktur. (Übersetzung M.S.)

die andere Gruppe, vor allem für die neu eingezogenen Soldaten (poln. *Katzen*; deutsch *Spritzer* genannt) ein Ort war, der Angst, Entsetzen und sogar Ekel erregte.

Das Kommunikationsmodell nach Paul Watzlawick

Die Soldatenkommunikation lässt sich am besten dem von Paul Watzlawick et.al. entwickelten Kommunikationsmodell zuordnen [vgl. Watzlawick, Beavin, Jackson 2011]. Das vorliegende Kommunikationsmodell stützt sich auf fünf grundlegende Axiome, welche in dem vorliegenden Beitrag als Basis für die Analyse des Kommunikationsverhaltens in der Polnischen Volksarmee dienen. Aufgrund der spezifischen Merkmale der militärischen Kommunikation, die sich durch Kürze, Präzision und überwiegend nonverbale Verständigung auszeichnet sowie auf die schnelle Reaktion auf festgelegte Zeichen und Signale ausgerichtet ist, ist das Modell von Watzlawick als besonders geeignet für die Analyse der offiziellen und inoffiziellen Kommunikation im Militär anzusehen.

Das erste Axiom: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ gibt der nonverbalen und paraverbalen Kommunikation Vorrang. Durch solche Merkmale, wie eine entsprechende Stimmlage, Lautstärke, Körperhaltung, Frisur, Uniform, die Art und Weise, wie man geht, marschiert, salutiert, steht, antwortet usw. wird fortlaufend etwas mit kommuniziert, sowohl offiziell als auch inoffiziell. Für beide Kommunikationsarten gab es geregelte Muster, d.h. für die offizielle Kommunikation galten festgelegte und präzise ausformulierte militärische Vorschriften, Regelungen etc. und für die inoffizielle Kommunikation – eigene, von den Soldaten selbst entwickelte Regeln. Mit nonverbalen offiziellen Zeichen drückte man die Hierarchie unter den Soldaten und betonte ihre Positionierung in der Kommunikationsgemeinschaft. Mit selbst erfundenen Zeichen, Signalen, Markierungen etc. informierten die Soldaten – inoffiziell, aber völlig bewusst – die Umwelt über ihren aktuellen Status, und auch über ihre Emotionen. Eine Form der inoffiziellen nonverbalen Kommunikation waren beispielsweise verschiedene Elemente der Soldatenuniform, die eine entsprechende Symbolik hatten. Ein Hosengürtel, getragen auf einer entsprechenden Hosenhöhe, unterhalb oder oberhalb der Hüftenlinie, vermittelte, welchen Status ein Soldat in der Soldatengemeinschaft hatte.

Die bis zum letzten Loch ordentlich eingefädelt Schuhsenkel verwiesen auf einen Neuankömmling, der soeben seinen Dienst angetreten hat [Dębska 1997: 87].

Körperliche Zeichen, wie z.B. die Möglichkeit in der Freizeit die Hände in der Hosentasche tragen zu dürfen, oder lässig getragene Teile der Uniform, hatten für Soldaten eigene Symbolik und wichtige Bedeutung, dass sie z.B. eine höhere Stufe des Wehrdiensts erreicht haben [vgl. Kołodziejek 2006: 81f.; Kołodziejczyk 2016: 15]. Sie waren ein wichtiges Medium der nonverbalen Kommunikation, insbesondere in Situationen, in denen man mit Worten nicht kommunizieren durfte/konnte. Ein sehr markantes nonverbales Ausdrucksmittel war das bunte, handbemalte Tuch – Symbol eines „frisch gebackenen“ Reservisten. Es wurde von dem jeweiligen Inhaber selbst

gemalt, beinhaltete viele Informationen wie: den Namen und Ort der Militäreinheit, den Wehrdienstzeitraum u.a. und war für diejenigen, die dieses Tuch tragen durften, und Außenstehende ein Beweis, dass der Soldat seine Wehrpflicht bereits beendet hatte [Dębska 1997: 98].

Auch die paraverbale Kommunikation im Militär, mit solchen paralinguistischen Zeichen wie: Lautstärke, Sprechtempo, Tonhöhe, Rhythmus, Artikulation u.a. betonte die Hierarchie, Rangordnung und soziale Distanz. Wie Goffman, zwar am Beispiel einer psychiatrischen Anstalt veranschaulichte, war auch in der Armee ein ähnliches Kommunikationsmodell feststellbar.

Die soziale Distanz ist hier besonders spürbar und oft sogar offiziell vorgeschrieben. Auch Gespräche zwischen Vertretern der einen oder der anderen Gruppe werden mit einer gewissen Intonation geführt [Goffman 2006: 318].

Die Intonation, Lautstärke und das Sprechtempo der Soldaten spiegelten die organisatorische und mentale Disziplin wider. Häufig wurden Multiplikationen von Lauten innerhalb eines Wortes verwendet.

– Baaaacznóć! Bocian na pokładzie!²² [Ruszar 2017: 11]

Die Vokaldehnung kann als eine Art von „Taktik“ interpretiert werden, die den Soldaten ein paar Sekunden Zeit lässt, sich auf die entsprechende Aufgabe oder das Kommando ordentlich vorzubereiten.

Die letzte Silbe des Ankündigungskommandos wird hierbei in die Länge gezogen und endet abrupt. Dann erfolgt eine Sprechpause von ca. zwei Sekunden bis zum Ausführungskommando, das stets eine kurze Silbe ist und steigende Tonhöhe des Ankündigungskommandos abschließt [Slater 2015: 201].

Auch die angemessene Entfernung während des Gesprächs mit dem Vorgesetzten war schriftlich festgelegt und der proxemische Code musste gewahrt werden. Die Entfernung zwischen dem Vorgesetzten und dem Soldaten wurde in einem Kommunikationsakt auf drei Schritte festgelegt²³.

Mikołajczyk verweist auf die im militärischen Kontext und der Geschichte entwickelten und unveränderten Codes sowie Merkmale der extraverbalen Kommunikation, wie beispielsweise die Uniform und die Verwendung von grafischen Zeichen. Hierzu zählen Symbole und Embleme einzelner Streitkräfte, Truppenfahnen und andere visuelle Elemente [Mikołajczyk 2021: 397].

[...] die sprachliche Kommunikation ist mit der Verwendung historisch geprägter nicht-sprachlicher Codes (z.B. Salutieren) wie der Kennzeichnung militärischer Ränge auf den Schulterklappen usw. verbunden [Mikołajczyk 2021: 397].

²² Stiiillgestanden! Der Storch am Bord! (Übersetzung M.S.).

²³ <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzienniki-resortowe/wprowadzenie-do-uzytyku-regulamini-ogolnego-sil-zbrojnych-34831212> (17.08.2022).

Durch die Verwendung von einheitlichen Symbolen und Emblemen können komplexe Informationen schnell und präzise übermittelt werden, ohne auf sprachliche Ausdrücke angewiesen zu sein. Dies ermöglichte den Soldaten, auch in stressigen Situationen schnell und effektiv zu handeln. Als Beispiel paraverbalen und inoffizieller Kommunikation galt in der Armee in dem behandelten Zeitraum auch Klopfen mit dem Löffel, der Gabel oder dem Messer gegen den Teller, nachdem man mit dem Essen fertig war.

[...] wykrzykiwanie przez kota cyfry, czyli liczby dni pozostałych do końca służby dziadka, albo uderzanie przez dziadka niezbędnikiem w stół po zakończonym obiedzie [...] trzy stuknięcia – liczba trzycyfrowa, np. 150, dwa stuknięcia – liczba dwucyfrowa²⁴ [Dębska 1997: 87].

Mit dem zweiten Axiom: „Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt“ lassen sich die sprachlichen Relationen auf Sach- und Beziehungsebene bemessen. Diese Beziehungen können intrapersonal, interpersonal und transpersonal sein [Watzlawick, Beavin, Jackson 2011: 61]. In der Armee lassen sich alle drei Arten feststellen: die Beziehung zu sich selbst als Soldat, Mann und Befehlsausführender, die Beziehungen unter den „Waffenkameraden“, mit denen z.B. der gemeinsame Raum (Kaserne) geteilt wird, und schließlich können sie transpersonal sein und den Bezug zu einer dritten Größe z.B. zu Staat, System, Struktur oder dem Militärdienst im Allgemeinen ausdrücken.

Somit findet die Kommunikation zum Einen auf der Ebene des Gesagten und zum Anderen auf der metakommunikativen zwischenmenschlichen Ebene statt [Watzlawick, Beavin, Jackson 2011: 65].

Axiom Nr. 3: „Kommunikation ist immer Ursache und Wirkung“.

Gemäß diesem Grundsatz handelt es sich im Kommunikationsmodell der Armee vor allem um die Ausführung von Befehlen und Anweisungen. Die Wehrpflichtigen sind verpflichtet, die allgemeinen Regeln der Hierarchieordnung zu befolgen und können den Sprachstil, Satztyp oder das in privater Kommunikation verwendete Vokabular in offizieller Kommunikation nicht frei wählen und verwenden. Die Umgebung und das Umfeld haben somit einen Einfluss auf alle Mitglieder der Soldatengemeinschaft.

Der Beziehungsaspekt binnen Interaktionen gibt demnach nicht nur Auskunft über das Gegenüber, sondern dient auch der Interpretation von Inhalten und beeinflusst auf diese Weise das Verhalten der Interaktionsteilnehmer [Watzlawick, Beavin, Jackson 2011: 65].

²⁴ Der Spritzer ruft eine Zahl, also die Anzahl der zum Wehrdienstende verbleibenden Tage des Großvaters, oder der Großvater klopft nach dem Abendessen mit seinem persönlichen Besteck gegen den Tisch [...] das dreimalige Klopfen bedeutete eine dreistellige Zahl, z.B. 150, das zweimalige – eine zweistellige Zahl. (Übersetzung M.S.)

Beispielsweise – die unordentlich zugeknöpfte Uniform oder nicht ordnungsgemäß aufgesetzte Soldatenmütze konnte nach sich schwere Folgen ziehen, wie z.B. die Reinigung aller Toilettenräume [Dębska 1997: 13].

Axiom Nr. 4: „Kommunikation hat einen digitalen und analogen Charakter“.

Menschliche Kommunikation bedient sich analoger und digitaler Modalitäten – so Watzlawick, Beavin, Jackson [2011: 78]. Analoge Kommunikation ist nach Watzlawick (ebd.) eine nonverbale Äußerung durch Mimik, Gestik, Optik. Bei einer rein analogen Kommunikation ist es nötig, dass Sender und Empfänger die Bedeutung der verwendeten Zeichen kennen. Beim Militär ist dies durch diverse Regeln, Satzungen, Hinweisschilder usw. festgelegt. Eine analoge Kommunikation haben auch die Soldaten unter sich selbst entwickelt, indem sie eigene Symbolik wie z.B. die der Handzeichen ausgearbeitet haben, die nur für einen vertrauten Kreis bekannt war und oft einen Geheimcharakter hatte, „um von den Offizieren nicht verstanden zu werden“ [vgl. Ruszar 2017: 38].

Der Körper wird hierbei zum Produkt und Produzenten der sozialen Kommunikation und rückt in den Mittelpunkt der zwischenmenschlichen Interaktion [*Die Körperlichkeit sozialen...* 2010: 8].

Mit der digitalen Kommunikation meint Watzlawick rein verbale Äußerungen, die sich auf bestimmte Sachverhalte beziehen und objektive Informationen vermitteln, ohne Spielraum für Interpretationen einer Botschaft oder Meldung zu lassen. Hierunter fallen alle Kommandos, Befehle, Satzungen, Dienstvorschriften, Merkblätter und ähnliche Mitteilungen.

Axiom Nr. 5: „Komplementäre und symmetrische Kommunikation“.

Komplementäre Kommunikation setzt Hierarchie voraus. Sie erfolgt von oben nach unten. Der eine hat eine übergeordnete Position als *Superior*; er informiert kontrolliert und übt die Macht über andere aus. Die andere Person ordnet sich unter, gehorcht, führt Befehle und Kommandos aus und ist ein *Inferior*. Auch in den informellen Beziehungen, insbesondere in der Freizeit der Wehrpflichtigen gab es klare Hierarchiestrukturen, selbst in der Gliederung der Mannschaftssoldaten in privilegierte „Großväter“ und die neu einberufenen „Katzen“ (deutsch: Spritzer). In der informellen Kommunikation ist man nach demselben Muster wie in der offiziellen Kommunikation verfahren, d.h. von oben nach unten. Symmetrische Kommunikation, auf der Augenhöhe, gab es in der Armee nicht. Das inoffizielle Kommunikationsmodell und der Soldatenjargon hatten zum Ziel, „sich sprachlich bewusst von anderen Gruppen, hier vor allen Offizieren, abzugrenzen“ [Wenzke 2013: 474].

Die Kommunikation erfolgte durch Kommandos, Parolen und präzise Fachterminologie. Sie war auf die Übermittlung von reinen Sachinformationen ausgerichtet und stellte somit ein informatives Kommunikationsmodell dar. In der inoffiziellen Kommunikation unter den Soldaten gab es mehr symmetrische Beziehungen, je nachdem, wer mit wem angefreundet war. Da es eine strikte Trennung zwischen

dem offiziellen und inoffiziellen Sprachregister gab, zeigten die kasernierten Soldaten viel Kreativität bei der Wortbildung neuer, inoffizieller Bezeichnungen. Sie konnten schnell zwischen offiziellem Sprachgebrauch und ihrem Soldatenjargon wechseln. Meistens wurde der neue Wortschatz durch Wortschöpfung, und/oder Wortumdeutungen gebildet. Die Ausdruckskraft der inoffiziellen Kommunikation manifestierte sich nicht nur in einer neugeprägten Fachlexik, sondern auch in unternommenen Versuchen, ihre poetischen Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Zahlreiche Gedichte, Lieder, Witze, Reimverse u.Ä., die oft heimlich niedergeschrieben und erst nach vielen Jahren veröffentlicht wurden, sind Beispiele dafür, wie kreativ manche Soldaten mit der Sprache umgegangen sind.

Zusammenfassung

Die Armee war in der behandelten Zeitperiode eine Institution, die auf der Pflichtrekrutierung basierte und einen wesentlichen Einfluss auf das Kommunikationsmuster junger Männer und ihre Selbstdarstellung ausübte. Militärische Instanzen folgten der Annahme, der „Dienst an der Waffe“ werde eine Bildungsfunktion und erzieherische Wirkung auf den jungen Mann haben. In der Tat war er ein Instrument der Disziplinierung und führte meist zu negativem sozialem Verhalten. Die institutionelle Struktur mit ihrer ausgeprägten Dichotomie von Vorgesetzten und Untergebenen, Geboten und Verboten, Strafen und Belobigungen, Freunden und Feinden löste bei den allermeisten Soldaten abwertende Reaktionen auf den Militärdienst aus. Dem harten Kasernendienst konnten Wehrpflichtige meist nur durch sprachliche bzw. kommunikative Kreativität entfliehen.

Jedes Mal, wenn sich die Strukturen der polnischen Streitkräfte wandelten, änderten sich auch ihr institutionelles System und soziales Image sowie die Selbstdarstellung der Soldaten und das Bild des Militärdienstes. Auch das Kommunikationsmodell und die Soldatensprache wandelten sich und passten sich an die neuen Umstände.

Bibliographie

- Baranowska A., 2009, *Proces kształtowania się tożsamości w instytucji totalnej na przykładzie żołnierzy-mieszkańców obozu Babilon w Iraku*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, No. 3096, „Socjologia” XLV, s. 22–30.
- Dębska A., 1997, *Fala w wojsku. Ukryta struktura życia koszarowego*, Warszawa.
- Die Körperlichkeit sozialen Handelns. Soziale Ordnung jenseits von Normen und Institutionen*, 2010, Hg. F. Böhle, M. Wehrich, Bielefeld.
- Durkheim E., 1998, *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*, Frankfurt a. M.
- Głowacki J., 1990, *O języku żołnierskim*, „Poradnik Językowy”, z. 2, s. 119–122.
- Goffman E., 1973, *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, Frankfurt a. M.
- Goffman E., 2003, *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München.

- Goffman E., 2006, *Charakterystyka instytucji totalnych*, przeł. Z. Zwoliński, [in:] *Współczesne teorie socjologiczne*, t. 1, red. A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa, s. 316–335.
- Götze L., Hess-Lüttich E., 1999, *Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*, Gütersloh–München.
- Jankowska A., 2014, *Miejsce języka wojskowego wśród odmian współczesnej polszczyzny*, „Obronność. Zeszyty Naukowe”, nr 2 (10), s. 40–44.
- Jędrzejko M., 2002, *Życie według fali. Istota i charakter żołnierskiej subkultury*, Warszawa.
- Kacała T., Lipińska J., 2014, *Komunikacja strategiczna i public affairs*, Warszawa, https://wceo.wp.mil.pl/y/pliki/rozne/2019/07/Komunikacja_strategiczna_i_Public_Affairs.pdf (12.06.2022).
- Kaczmarek J., Madejski A., 1978, *Ogólna charakterystyka polskiej wojskowej terminologii naukowej i zawodowej*, Warszawa.
- Kanarski L., Rudnicki B., 1994, *Podkultura żołnierska. Materiały pomocnicze do kształcenia obywatelskiego w wojsku*, Warszawa.
- Kania S., 1975, *Ze współczesnej gwary żołnierskiej*, „Przegląd Humanistyczny”, t. 19, nr 4, s. 113–121.
- Kołodziejczyk A., 2016, *Wojsko jako zbiorowość i grupa społeczna*, „Bezpieczeństwo. Obronność. Socjologia”, nr 6, s. 5–17.
- Kołodziejek E., 1997, *Językowo-kulturowy fenomen fali żołnierskiej*, [in:] *Z polszczyzny historycznej i współczesnej*, red. T. Ampel, Rzeszów, s. 85–97.
- Kołodziejek E., 2006, *Człowiek i świat w języku subkultur*, Szczecin.
- Kołodziejek E., 2010, *Spoleczne i kulturowe uwarunkowania współczesnych odmian zawodowych (na przykładzie profesjolektów marynarzy, żołnierzy i policjantów)*, [in:] *Polskie języki: o językach zawodowych i środowiskowych. Materiały VII Forum Kultury Słowa. Gdańsk, 9–11 października 2008 r.*, red. M. Milewska-Stawiany, E. Rogowska-Cybulska, Gdańsk, s. 106–116.
- Kupiszewski P., 1987, *Język żołnierski*, „Poradnik Językowy”, nr 4, s. 273–281.
- Luhmann N., 1984, *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Berlin.
- Mikołajczyk B., 2021, „*Stopnie wojskowe to nie rzeczowniki, dlatego też nie mają rodzaju*”. *Socjolingwistyczne aspekty dyskusji o feminizacji stopni wojskowych w Niemczech*, „Socjolingwistyka”, t. 35, s. 391–406.
- Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, 2000, red. J. Stewart, Warszawa, s. 174–186.
- Möller K.P., 2000, *Der wahre E. Ein Wörterbuch der DDR-Soldatensprache*, Berlin.
- Nowak A., Wysocka E., 2001, *Subkultura żołnierska, czyli „fala” w wojsku. Geneza, przyczyny, ceremoniał*, [in:] A. Nowak, E. Wysocka, *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy patologii społecznej i kryminologii*, Katowice, s. 146–152.
- Niemiec M., 2015, *Patologie w siłach zbrojnych – stan i perspektywy badań w świetle literatury przedmiotu*, „Pedagogika Rodziny”, nr 5/3, s. 69–80.
- Obara J., 2002, *Berufliche und territoriale Bedingungen der lexikalischen Besonderheiten im Soziolekt der Wehrdienst leistenden Soldaten*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 3(2495), s. 15–46.

- Shannon C.E., Weaver W., 1998, *The Mathematical Theory of Communication*, University of Illinois Press.
- Slater A., 2015, *Militärsprache. Die Sprachpraxis der Bundeswehr und ihre geschichtliche Entwicklung*, Freiburg i. Br–Berlin–Wien.
- Smolińska M., 2021, *Wpływ hierarchicznej struktury instytucjonalnej na zachowania językowe grupy na przykładzie wojska i socjolektu żołnierskiego w czasach Ludowego Wojska Polskiego*, „*Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego*”, t. 34, s. 637–653.
- Sztompka P., 2002, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.
- Wasilewski P., 2008, *Zarys historii nieformalnej obyczajowości żołnierskiej*, Toruń.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., 2011, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern.
- Wenzke R., 2013, *Ulbrichts Soldaten. Die Nationale Volksarmee 1956 bis 1971*, Berlin.
- Wiatr J.J., 1964, *Socjologia wojska*, Warszawa.
- Zwoliński A., 2003, *Słowo w relacjach społecznych*, Kraków.

Quellen

- Pasławski W., 1999, *540 dni w armii*, http://www.e-ksiazka.it.pl/540_dni_w_armii.html (7.04.2021).
- Pawlak A., 2009, *Książeczka wojskowa*, Warszawa.
- Ruszar J.M., 2017, *Czerwone pająki. Dziennik żołnierza LWP*, red. K. Dworaczek, J. Jędrysiak, Warszawa.

*Original research paper**Received: 5.04.2023
Accepted: 7.05.2023*

WHAT DO IN-SERVICE LANGUAGE TEACHERS' PROMOTION DISCOURSES REVEAL? LOOKING AT AFFORDANCES AND CONSTRAINTS¹

Dorota Werbińska

ORCID: 0000-0002-1502-7199

*Uniwersytet Pomorski w Słupsku, Polska
dorota.werbinska@apsl.edu.pl*

Abstract

This article focuses on Polish in-service language teachers' (n=48) perception of affordances and constraints communicated during a professional promotion examination for teachers. The study identified nineteen affordances and twenty constraints which were related to language (n=6), the learner (n=10), the teacher (n=6), parents (n=8) and the language teacher profession (n=9). In the light of these five concepts considered here, the most significant findings are the existence of discrepancy between the English taught at school and the English heard outside the classroom as well as the contextual factors which largely affect language teachers' job (dis) satisfaction. Several ways, such as promoting teacher wellbeing and teacher agency, in which these could be addressed to better conform to the current concerns are presented.

Key words: in-service language teachers, promotion examination, teacher discourses, affordances and constraints

Introduction

In recent years, a considerable amount of research has focused on language teacher psychology, ranging from both negative states of teacher profession, such as stress levels, teacher burnout, emotion labour, to exploring positive effects under the term of teacher wellbeing. Acknowledging both tensions and bright sides in language teacher profession undoubtedly contributes to uncovering the issues language teachers and language teacher educators want to know more about. However illuminating and informative, most of these studies [e.g. Acheson, Nelson 2020; Morris, King 2020] usually rely on teacher questionnaires and surveys as well as teacher interviews,

¹ Badanie zostało dofinansowane z programu „Doskonała nauka” Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Nr Umowy DNM/SP/461401/2020.

including focused interviews. Despite the insights such instruments provide, this line of inquiry may always be shaded by teachers' prompt and at times ill-considered responses (questionnaires and surveys), by voicing their harms or offering answers that please interviewers (interviews), or by being suggested what others say (focus interviews). That is, in all of these studies teachers respond to the researchers' questions, so their answers are guided and, therefore, less 'authentic'. By contrast, what the present study offers are the insights into in-service language teachers in Poland which are produced spontaneously, as part of their narratives on other topics in a promotion examination context, and, in this sense, worth considering. Drawing on an ecological approach, this study shows how the ecology – that is affordances and constraints – in which Polish language teachers are embedded affect their everyday work.

Theoretical framework

Ecological perspectives are “concerned with situated cognition and agency” [van Lier 2011: 383]. They are usually presented as related to three layers of participation: the micro, meso, and macro-levels. The microsystem concerns teachers' practices that contribute to their lives on an individual level and may vastly differ from teacher to teacher. The mesosystem is focused on the organizational and institutional support (or its lack) on teachers' functioning in his or her workplace. The macrosystem is looking at the language teacher profession from the lens of social practices and ideologies, such as education policies. Similar to this model of ecological perspectives are Zembylas's [2002] and Barkhuizen's [2016] frameworks, which can also be successfully implemented in investigating language teacher psychology. Considering teacher emotions, Zembylas [2002], likewise, acknowledged the three levels from the perspectives of intrapersonal, interpersonal, and intergroup dimensions, whereas Barkhuizen [2016] offered a model for exploring teacher narratives comprising story (personal world), Story (institutional world), and STORY (sociopolitical world).

Two concepts that are crucial in the ecological approach are affordances and constraints. Affordances are inherent in any context, and they can be defined as environmental opportunities which trigger certain actions. The concept of affordances was suggested by Gibson [1979] but it has gained attention in the education field. The main assumption is that an individual should be considered within the contexts of the systems in which they act, and different parts of the micro, -meso, and -macro systems offer different opportunities, which contribute to the individual's perception of them. Although affordances are part of any given context, it is through each teacher's interaction with its resources that a purpose is established [van Lier 2004].

Constraints are the opposite of affordances in the ecological approach. They appear when the available resources are not used appropriately. Constraints 'constrain' teachers' predetermined interaction with the environment and make their goals more difficult to achieve. One example of this could be when teachers do not experience competence or may not be considered competent by others. Then, they may encounter challenges in the job which, in turn, prevents them from successful engagement in their community of practice.

Studies on teachers' affordances and/or constraints were conducted by Lave and Wenger [1991] in relation to community learning, and in language teacher education field with reference to teacher identity [Deters 2011], motivation [MacIntyre, Serroul 2015], ELT classrooms [Kostoulas, Stelma 2016], to name but a few.

Purpose of the study

An overall interpretation of the literature on language teachers shows that in-service language teachers constitute a specific group of professionals that may be affected by different affordances and constraints from other groups of teachers' affordances and constraints, and that Polish language teachers' affordances and constraints have not been addressed sufficiently. Hence, it is important to identify what these affordances and constraints are and how they are perceived and spontaneously negotiated by teachers in their workplace situations, for example during a professional promotion examination which teachers take in order to upgrade their professional status. To this end, the present study, which is a part of a wider project [Werbińska 2022], aimed to explore the following two questions:

1. What do the language teachers' exam narratives reveal about the teachers' individual relationship with their educational environment in terms of affordances?
2. What do the language teachers' exam narratives reveal about the teachers' individual relationship with their educational environment in terms of constraints?

Method

Context and participants

Since the present study aimed to explore the context of Polish language teachers as seen through what they narrated in their promotion interviews, a brief description of the ecology of teachers' promotion examinations follows.

The possibility of being promoted is an important element for teachers. The promotion interview, irrespective of the teacher's professional status, provides more job stability, and besides, it has three additional advantages for the teacher: economic, as it brings the teacher a higher income, psychological, as it generates more job satisfaction, and sociological, as it provides the teacher with an opportunity to play a new professional role [Szumiec 2017]. Although it changes with respect to regulations, Polish teachers may apply for professional promotion to become an 'appointed' teacher, and then, after additional several years, they can apply again for the status of a 'chartered' teacher. A standard promotion interview lasts around one hour. The venues vary but, depending on location (a city, a town, or a village), it is usually a conference room, an office, or even a classroom. The usual set of examiners are: a representative of the local education authority, the school principal, two or three subject experts and, at the teacher's request, a representative of a teacher's union. During the interview the teachers present their professional achievements based on the criteria specified in the legal regulations, which is followed by the commission's questions (in the case of applying for the status of an appointed teacher) or talk to the commission on their

professional output described beforehand in their documentation (in the case of applying for the status of a chartered teacher).

In the present study, there were 22 language teachers who applied to become appointed teachers and 26 language teachers who applied to become chartered teachers. For the sake of simplicity, the discourses of both groups of teachers are considered here together, as the affordances and constraints of both groups tend to overlap.

Data collection

The data sources (teacher narratives) were detailed extracts from the notes of interactions that took place during the author's (as one of the experts) participation in different promotion interview commissions. The field notes were as meticulous as it was possible under the circumstances. Yet, the author always did her best to put down all conversation threads or characteristic expressions that were used. In order to limit the memory loss, the notes were completed straight after the event so as to reconstruct the meanings of the utterances and obtain thick descriptions [Geertz 1973]. In total, forty-eight extracts, or transcribed interactions, of the teachers' accounts² were obtained.

Data analysis

The findings are derived from a thematic analysis of the data set, which comprised teachers in the process of their interviews for professional promotion. All the interviews were segmented into meaning units, open coded and then classified into themes. The themes were related to five concepts that had been chosen beforehand, as those which feature strongly in any language teacher's understanding of language teaching: language, the learner, the teacher, parents, and the teaching profession. These five concepts had been expected to be used by the participants when they presented their 'professionalism' in the promotion interviews. The constant comparison technique was used to make sure that the data were accommodated in the formulation of the findings. To make the study valid, one critical friend was also requested – another language teacher promotion expert – to provide feedback and to learn if the findings were corroborated by her teacher promotion experiences.

Below, the findings related to the participants' affordances are discussed before proceeding to considering what the teachers' constraints are.

Findings

Affordances

Table 1 (see Appendix) shows the main themes (final column) related to the affordances that emerged from the teachers' discourses. The specific topics related to these themes are listed in the penultimate column (*Topics*) along with the total number of meaning units related to affordances that were cited in the data (*Total no. of meaning units*) and the number of teachers (*Participants*) who spoke about this topic. It

² The whole procedure of collecting data is described in Werbińska [2022].

should be noted that the number of participants does not equal the number of meaning units, as some teachers gave more than one unit of meaning. The themes were finally assigned to the five previously selected concepts: language, the learner, the teacher, parents, and the teaching profession (the first column).

As can be seen, seven corresponding themes emerged: *more contact with language* and *being an examiner* (language), the treatment of learner as an individual (the learner), *professional teacher development* and *desirable classroom behaviours* displayed by teachers (the teacher), *taking care of relations with parents* (parents), and *professional wellbeing* (the profession) (Table 1).

Extra contact with language was frequently mentioned by the participants in connection with the concept of language. Seventeen teachers in total discussed their understanding of active engagement ways with language. These embraced increased contact with language through extra school hours of English, participating in school trips abroad, conducting school exchanges and international projects, but also encouraging students to take part in language competitions and using communicative methodology in the classroom (e.g. various interaction patterns, innovative speaking techniques, including students' interests in lesson preparation, making use of other languages that students may know) to make the classroom communication as reminiscent of the real-world situation as possible.

In the theme related to the concept of language, teachers' possession of school-leaving examination credentials as a form of language support was included. All the teachers who were external examiners believed that their training and work in checking formal examination papers gave them an advantage over those language teachers in their school who were not external examiners. The participants maintained that thanks to having an examiner's certificate they were better able to prepare their students for external tests, and therefore, had a better knowledge of what and how to teach the language.

A major affordance related to the concept of the learner was the treatment of the learner as an individual. The teachers spoke about their learners as individual human beings who should be provided with support from the teacher. They frequently emphasized students' strong points, included students' interests in lesson preparation, used formative assessment, prepared engaging and motivating lessons and were generally eager to take on extra work that was conducive to students' success. From what emerged in this point, it could be concluded that without focusing on students as learners with individual needs, teachers would be unable to establish good rapport with the students and this would have a detrimental effect on their language success.

The affordances related to the concept of the teacher were the teachers' participation in professional development activities, such as workshops for teachers, teacher training courses and webinars. The teachers pointed out the importance of continuous learning, which helped them reflect upon and improve their teaching practice.

In addition, several participants discussed the importance of improving their practice by regularly observing their students with the aim of solving students' individual problems. Another important feature was the employment of desirable

teacher behaviours, such as praising students, drawing on the materials prepared or suggested by students, or using short intensive revisions to help students learn. In relation to this theme, teachers also resorted to sharing their own passions with students, thereby displaying their teacher transportable identities [Zimmerman 1998; Richards 2006].

As far as the concept of parents was concerned, what helped teachers to perform their job smoothly was taking care of relations with parents. The participants spoke about the support they receive from parents that could only be gained if the contact with parents was actively encouraged by the teachers. This could be done by inviting parents to the teachers' display lessons, conducting parents' meetings in a pleasant atmosphere, close listening to what parents have to communicate, or drawing attention to students' strengths. As a result of such behaviours, parents are more supportive of the teachers and eager to take an active part in school projects by offering help or even reinforcing the benefits of teacher-initiated projects in the family, as the example of one teacher's words illustrates:

Parents surprised me because, to put it colloquially, they took to the project no less than the kids. [The project was about healthy eating]. Mothers would come to me and say, 'Oh, my God, because of the project they don't want to eat this or that'. But it wasn't said in a bad way. It was funny or 'Mum, we can't possibly eat it'.

The concept of the profession elicited from the teachers the theme that has been labelled 'professional wellbeing'. Teacher wellbeing included several indicators that usually pertain to the issue of wellbeing, such as a comfortable workplace (e. g. teaching small classes, enjoying a pleasant atmosphere at school) or good interpersonal relations with others (students, their parents, colleagues, and school superiors). What was additionally contributed by the study participants was the wellbeing of an individual teacher that could be achieved by, for example, being an external examiner or even following the prescribed accountability criteria which, in some teachers' opinions, help to develop their creativity. This also means that there is not one universal idea of teacher wellbeing, or when its typical components are met, individual differences in teachers' wellbeing may appear.

Constraints

As in the section regarding affordances, the issues related to constraints are grouped for the participating teachers around the same main concepts: language, the learner, the teacher, parents, and the teaching profession. Table 2 (see Appendix) shows the main topics which the language teachers found to be counterproductive to flourishing in the performance of their job. Seven resulting themes included *the discrepancy between the language heard at school and out of school* (language), a learner's *individual background* and *monitoring student language knowledge* (the learner), *teacher competence* and the issue of *teacher learning* (the teacher), *lack of parental understanding* (parents) and, like in the section on affordances, *professional wellbeing* (the profession). As in the case of affordances, the number of participants does not

equal the number of meaning units because some teachers suggested more than one unit of meaning.

A major theme regarding constraints to the teachers' performance of their job concerned the discrepancy between the way language (especially English) is presented in the language classroom and how it is perceived (pronounced, written, communicated) in real life. By the same token, the teachers found it challenging to acknowledge the double existence of one kind of language that is practised for school and assessed during examinations on the one hand, and another kind of English that is used in natural communication in both spoken and written modes, on the other. This issue gave rise to student anxieties over the lack of consistency and negative attitudes, and was partly responsible for students' perception of school English teaching as out of touch with reality. This theme seems to pose an important question about whether and to what extent students' engagement with language beyond school (through pop culture, Internet contacts, etc.) should be acknowledged in the school context.

Another diversity issue relating to the contrast between what is taught and what is experienced included the decreasing practice of using other languages in real life contexts. Two teachers of German complained that during international school exchanges in Germany, Polish students of German preferred to communicate in broken English instead of using German with their German native speaking counterparts. Although it could be explained by the students' willingness to resort to one common foreign language for both groups, which English provided, thus putting them more on a par, or Polish students' better command of English than that of German, the use of English in Germany by Polish students who are learning German deprives them of opportunities to practise German in a natural surrounding.

Two of the constraints that teachers experienced in relation to the students were the issue of the learner's individuality and the theme of monitoring student language knowledge. Interestingly, as we saw above, focus on learner individuality was perceived by teachers as an affordance, but it may also be a source of constraint. This constraint was discussed by the teachers in both groups and included differences in students' socio-economic backgrounds, the difficulty of accommodating students with special needs as well as dealing with individual differences in students' abilities. For some teachers, the attention expected to be placed on lower-achiever students at the expense of gifted students was also an issue, as presented in the words below:

I get the impression that we're losing gifted learners by levelling out the chances for weaker students. The gifted students always get lost by working only to the basic requirements of the course book. That's why we're all trying to differentiate work. But I also think that students themselves have such an attitude that the exam doesn't give them anything. I can give an example from the writing part of the exam. They seem to think that if they don't write a letter, nothing will change. But they'll lose ten points in the exam. And it's not because they can't write. The students usually think 'Either I'll write it well or I won't write it at all.

Also related to the learner concept is the problem of monitoring students' linguistic knowledge. Some teachers are displeased with having to adopt a strong examination

focus in their teaching but also with having to organize too many language-related competitions in which students are not willing to participate. The teachers say that such forms of checking language knowledge, whether during external examinations or in the form of teacher-made or inter-school language contests, are time-consuming and constrain their teaching creativity.

The constraint themes that were revealed in relation to the concept of the teacher concerned the teacher's perceived lack of competence and the constant need for learning. The comments which were made about the first issue were related to those aspects of the job that the speakers encountered for the first time. They mostly included special needs students and how to deal with them, but one teacher also noted her obligation to mentor pre-service teachers, at a time when she herself was not yet even an appointed teacher, as presented below:

As a mentor of a pre-service teacher on school placement I thought – me, so young and inexperienced and I am expected to teach someone?

The necessity of updating professional knowledge and taking part in professional development sessions, perceived as an affordance for some participants, turned out a problem for others. One teacher discussed constant learning in relation to constraints to the job (“Applying for a job of a Polish teacher I had to become an English teacher. I’m really learning English all the time”). Drawing on what the participants revealed about their understanding of who a language teacher is, it is clear that beliefs about the successful performance of the teacher's role significantly differ.

The theme of lack of understanding between teachers and parents was discussed as a constraint by only three teachers. One of the topics was the excessive and unhealthy aspirations held by some of the parents towards their children. Parents' preoccupation with students' grades and their indifference to their children's participation in school performances, which were discussed above, could also be treated as constraining factors in the teachers' perception of their job.

As to the themes related to the constraints to a positive perception of the language teaching profession, teacher wellbeing, or rather what affects it negatively, emerges again. Apart from financial complaints and difficulties in teaching a foreign language in the present time, some participants lamented their lack of being appreciated by students or, in younger classes, students' parents. Others complained about a lack of opportunities to attend free professional development courses in English-speaking countries, or routine in doing their job, or the discomfort that results from having to teach students who are their colleagues' children.

Discussion and conclusions

The study reported here aimed to advance the understanding of the language teachers' affordances and constraints that emerged in their discourses during their teacher promotion interviews. As the goal of the teachers was to withstand the commission's scrutiny and gain acceptance in their professional promotions, this study somewhat shows what 48 in-service language teachers say and how they say it to demonstrate

their professional relationships with their educational environments in terms of affordances and constraints.

The purpose of the first research question was to identify job affordances, whereas the purpose of the second research question was to diagnose job constraints to the teachers' successful relationship with the educational environment in which they function. These unfolded from the interview discourses that concerned the five constructs: language, the learner, the teacher, parents, and the profession. Altogether, 19 examples of affordances were pinpointed, with 3 relating to language, 4 to the learner, 3 to the teacher, 5 to parents, and 4 to the profession. As to the constraints, 20 examples of constraints were identified with 4 related to language, 4 related to the learner, 3 to the teacher, 3 to parents and 6 to the language teacher profession. The affordances generated seven major themes: extra contact with language and external examiner's certificate (language), learner as an individual (the learner), professional development and teacher classroom behaviours (the teacher), relations with students' parents (parents) and professional wellbeing (the profession). Analogously, the emergent constraints also gave rise to seven themes: discrepancy between language at school and in real life (language), learner as an individual and monitoring language knowledge (the learner), lack of competence and the necessity of constant learning (the teacher), lack of understanding (parents) and, again, professional wellbeing (the profession) as was illustrated in Tables 1 and 2.

In the light of the five basic concepts investigated here, the most significant findings in terms of affordances and constraints considered together which address the current issues are two: 1) There is a discrepancy between the English taught at school (that is, used for examination passing) and the English heard outside the classroom, 2) Contextual factors largely affect teachers' job (dis)satisfaction.

As to the first issue, the findings suggest that in times of globalization the role of English, which is a global language, may be different. Rather than focusing on traditional exam-based understanding of language as a set of systems and skills, the language could be viewed in more pragmatic terms as preparation for life and international contacts. Unfortunately, many teachers in the study still think about language teaching as the product. What is more, teachers still take pride in their being external examiners, consider examination credentials as an affordance and teach grammar and vocabulary 'to the test', as one participant in the study said: "I know exactly what is expected from the examiner [...] Where to put the reference and what to do so as not to omit anything to the highest possible score. Precision of this kind, what exactly is expected of learners, was really very useful". Perhaps teaching a foreign language to the test could be superseded by teaching a language for sustainable living where non-formal language education could be recognized, more appreciated and better reflected in ways of assessing students. Hence, reorientation of the system of language teaching so as to make it address the current world concerns, including the change of testing it, may be worth considering.

As to the second finding, the study shows that teacher wellbeing is an important issue, which can be corroborated by the recent studies [Pentón Herrera, Martínez-Alba,

Trinh 2023]. In terms of affordances, language teachers stress the positive emotions in their work, such as happiness, joy, pride, satisfaction that could be achieved by expanding those teacher wellbeing areas that surfaced in the study as affordances to the job (e.g. comfortable workplace, good interpersonal relations). It could become a systemic task to cater for positive workplace cultures which focus on individual and collective strengths and foster positivity in educational institutions. Such positive actions could embrace positive relationships, effective leadership, positive organizational practices or good human resources practices. A key word here, however, would be the operative term “suitable” [cf. Mercer, Gregersen 2020: 17], as contexts vary and what is relevant, beneficial, and therefore suitable in a given setting, may also vary and escape straightforward definitions. An illustrative example from the study are the teachers who claimed that finishing a course to become a certified high-stakes examiner would contribute to their feeling better in a particular school.

Another strategy which is also crucial for teachers’ professional wellbeing is the promotion of language teacher autonomy. When teachers have more independence in their work-related decisions and practices, they identify themselves more with the profession, invest more in their professional development, or more eagerly engage in innovations. Despite obvious contextual constraints, such as national curricula, school regulations, administrative decisions, etc., teachers could be encouraged to exercise more autonomy through curricular decisions, the organization of administrative tasks, choices with regard to their professional development, involvement in whether and how to do project work, etc. [c.f. Mercer, Gregersen 2020: 29]. It should be common knowledge that teacher autonomy is important for teacher self-efficacy and job satisfaction, and that it positively impacts learner autonomy [Little 1995].

It can be concluded that major affordances and constraints in the study were related to a number of issues, such as language differences, interactions with students and parents, teacher beliefs, etc., yet all turning around the five basic constructs pre-selected here. Several identical themes emerged in both affordances and constraints groups, which clearly means that the same factor can be understood as beneficial and facilitative or counter-productive and futile to different teachers’ successful performances of their job. Further studies are needed to better understand language teachers’ affordances and constraints as they are perceived by them in different socio-political contexts in teacher education.

Bibliography

- Acheson K., Nelson R., 2020, *Utilising the emotional labour scale to analyse the form and extent of emotional labour among foreign language teachers in the US public school system*, [in:] *The emotional rollercoaster of language teaching*, eds. C. Gkonou, J.-M. Dewaele, J. King, Multilingual Matters.
- Barkhuizen G., 2016, *A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time*, “TESOL Quarterly”, Vol. 50, No. 3, pp. 655–683, <https://doi.org/10.1002/tesq.311>

- Deters P., 2011, *Identity, agency and the acquisition of professional language and culture*, Bloomsbury.
- Geertz C., 1973, *The interpretation of cultures*, Basic Books.
- Gibson J.J., 1979, *The ecological approach to visual perception*, Earlbaum.
- Kostoulas A., Stelma J., 2016, *Intentionality and complex systems theory: A new direction for language learning psychology*, [in:] *New directions in language learning psychology*, eds. C. Gkonou, D. Tatzl, A. Henry, Springer.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge.
- Little D., 1995, *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*, "System", Vol. 23, Issue 2, pp. 175–182, [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00006-6](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00006-6)
- MacIntyre P.D., Serroul A., 2015, *Motivation on a per-second timescale: examining approach-avoidance motivation during L2 task performance*, [in:] *Motivational dynamics in language learning*, eds. Z. Dörnyei, P.D. MacIntyre, A. Henry, Multilingual Matters.
- Mercer S., Gregersen T., 2020, *Teacher wellbeing*, Oxford.
- Morris S., King J., 2020, *Emotion regulation among university EFL teachers in Japan: The dynamic interplay between context and emotional behaviour*, [in:] *The emotional rollercoaster of language teaching*, eds. C. Gkonou, J.-M. Dewaele, J. King, Multilingual Matters.
- Pentón Herrera L.J., Martínez-Alba G., Trinh E., 2023, *Teacher well-being in English language teaching. An ecological approach*, Routledge.
- Richards K., 2006, 'Being the teacher': *Identity and classroom conversation*, "Applied Linguistics", Vol. 27, No. 1, pp. 51–77.
- Szumiec M., 2017, *System awansu zawodowego nauczycieli. Ocena kluczowego elementu reformy edukacji [The system of teachers' professional promotion. The evaluation of a key element of an educational reform]*, Kraków.
- Van Lier L., 2011, *Language learning: An ecological-semiotic approach*, [in:] *Handbook of research in second language teaching and learning*, Vol. 2, ed. E. Hinkel, Routledge.
- Van Lier L., 2004, *The ecology and semiotics of language learning. A sociological perspective*, Kluwer Academic Publishers.
- Werbińska D., 2022, *In-service language teachers' examination discourses: Interpretative repertoires and positioning*, Słupsk.
- Zembylas M., 2002, *Constructing genealogies of teachers' emotions in science teaching*, "Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching", Vol. 39, No. 1, pp. 79–103, <https://doi.org/10.1002/tea.10010>
- Zimmerman D.H., 1998, *Identity, Context and Interaction*, [in:] *Identities in talk*, eds. C. Antaki, S. Widdicombe, Sage.

Appendix

Table 1. Teachers' perception of affordances

Investigated concepts	Participants	Total no. of meaning units	Topics	Themes
Language	17	26	<p>a) Contact with language through extra school hours, preparation for language contests, projects, trips, foreign guests.</p> <p>b) Classroom practices focused on active methods, various interaction patterns referring to different languages, accommodating students' interests, innovations, developing speaking skills.</p> <p>c) Teachers who are examiners.</p>	<p>Extra contact with language</p> <p>Examiner's certificate</p>
The learner	21	34	<p>a) Noticing students' individuality through focusing on their strengths, stimulating their self-development and reflection, accommodating students' interests providing them with meaningful activities, coaching.</p> <p>b) Dividing into language level groups, including extra interest language classes or remedial groups.</p> <p>c) Classroom practices focused on formative assessment, active methods, language contests for all students, group performances for other students, school outings.</p> <p>d) Reflection on students concerning their motivations, various aspects of their lives.</p>	Learner as an individual
The teacher	15	21	<p>a) Taking part in teacher training courses and workshops.</p> <p>b) Observing students and helping with solving their problems.</p> <p>c) Teachers' classroom management: planning, using students-made supplementary materials, praising, using short intensive revisions, sharing teachers' passions with students, being engaged, learning from students.</p>	<p>Professional development</p> <p>Teacher behaviours</p>
Parents	13	19	<p>a) Careful listening to parents and accommodating their knowledge about children.</p> <p>b) Taking care of parents' comfort through minimising distance, meetings over coffee, offering help.</p> <p>c) Encouraging parents to communicate with teachers through inviting them to English lessons, student performances, the platform for contacts with parents.</p> <p>d) Drawing attention to children's strengths.</p> <p>e) Conducting projects with positive impact on the whole family.</p>	Taking care of relations with parents

The profession	6	12	a) Comfortable workplace (e.g. small classes, a nice atmosphere). b) Teacher cooperation with colleagues, parents, students. c) Being an examiner. d) Accountability criteria that make teachers creative.	Professional wellbeing
----------------	---	----	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------

Table 2. Teachers' perception of constraints

Investigated concepts	Participants	Total no. of meaning units	Topics	Themes
Language	7	9	a) Anxiety about speaking and writing. b) Fixed core curriculum requirements. c) English as a lingua franca reduces the use of other languages. d) Examination results.	Discrepancy between language at school and in real life.
The learner	9	12	a) Different socio-economic backgrounds. b) Learners' individual features: anxiety about being laughed at, shyness, deficits. c) Too much focus on students' recruitment for language competitions. d) Strong examination focus.	Individual learner Monitoring language knowledge
The teacher	5	6	a) The teacher's incompetence when dealing with students' deficits or mentoring pre-service teachers. b) Superiors' unwillingness to excuse teachers' absence due to professional development. c) Constant learning.	Lack of (perceived) competence Learning
Parents	3	3	a) Parents' excessive ambitions. b) Parents' preoccupation with grades. c) Lack of parents' interest in children's school performances.	Lack of understanding
The profession	7	9	a) Financial constraints. b) Lack of appreciation. c) Lack of opportunities to attend courses abroad. d) Parents who are colleagues. e) Difficulty involved in teaching a foreign language. f) Routine.	Professional wellbeing

RECENZJE

TOMASZ PACIORKOWSKI, *NATIVE SPEAKERISM. DISCRIMINATORY EMPLOYMENT PRACTICES IN POLISH LANGUAGE SCHOOLS*, PETER LANG, BERLIN 2022, PP. 293

Melanie Ellis

ORCID: 0000-0002-7274-0564

Melanie.Ellis@polsl.pl

The term *native speakerism* was coined by Holliday [2005] who defines it as “an ideology that upholds the idea that so-called ‘native speakers’ are the best models and teachers of English because they represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of English and of the methodology for teaching it” (p. 6). Ideology in this sense is viewed as a negative force which serves to maintain a hierarchy of power. The central question in the research on which this book is based is whether the ideology of native speakerism is present in private language schools in Poland and, if so, what form it takes and if it leads to discriminatory employment practice. The topic of the study is of significance in the light of EU law which requires equity in employment and also in the EU declaration (2002) that the term ‘native speaker’ should not be used in job descriptions. Native speakerism may lead to the ‘non-native speaker’ teacher having feelings of inferiority or inadequacy which may negatively impact on their self-concept as a professional. Consequently, investigation of whether this phenomenon is prevalent in language schools in Poland is needed, especially given the size and economic importance of the sector. This is a topic which is rarely spoken of in Poland, and yet may be met by teachers during their careers, so this book could have important social consequence.

The book by Tomasz Paciorkowski, based on his doctoral dissertation, comprises five chapters and extensive appendices (44 pp.), containing all the questionnaires used in the research in the original Polish and also in English. The first two chapters present the theoretical background for the research study.

In Chapter 1: ‘From native speaker to native speakerism’, origins of the term ‘native speaker’ are investigated with detailed discussion, based on research, from a range of perspectives. On one hand the term ‘native speaker’ is felt to be a societal construct, based on the notion of being recognized as a legitimate member of

a specific community. This allows those who are acknowledged by the community of 'English speakers' as sufficiently proficient in use of the language, who have sophisticated linguistic intuition, and who are socio-culturally competent to be accepted as members. Yet, as acceptance into such a 'club' depends upon the existing members agreeing about who can be admitted, there is the potential for subjectivity and personal interpretations to play a significant role. Here notions of ethnicity, language variety and accent may have effect. The second perspective is from that of languages belonging to nation states, with all the history and tradition that encompasses, and thus, 'native speakers' become exclusively those who are born into a language. This view carries implications that such speakers have a stronger claim to and rights over the language, than those who are not. A final aspect is that of the perception of the individual about themselves. To be considered a 'native speaker', first one has to feel like, and identify as one.

'Non-native' and 'native speaker' teachers of English both have strengths which may be differently perceived in different contexts. In the English as a foreign language (EFL) context (as in Poland) some claim that it is those who themselves have been learners of English and have reached high standards of proficiency who have more to offer students, than the 'native speaker' whose linguistic model may be seen as so distant that it may be demotivating to a learner. By contrast, other argue for the benefits of a 'native speaker' teacher who has intuitions regarding the correctness and appropriateness of the language in use.

The later parts of the chapter contain a wide-reaching review of the literature on discrimination faced by teachers in their work on the basis of their native/non-native status and a critical overview of native speakerism in English Language Teaching. It may be of comfort to anyone facing a difficult situation at work, to discover they are not alone.

The theoretical background continues in Chapter 2: 'Englishes in the World and in Poland', setting the scene for understanding the role of English in Poland, starting first with a macro-view of the motives for learning English across the globe. The author offers a concise critical overview of the considerable research in this area, from Kachru's [1985] Concentric model of the different 'circles' of users of English, through Schneider's Dynamic Model [2007], originally conceived to examine the role of languages in post-colonial states, but later adapted to study the rise of the use of English in other countries. English as a Lingua Franca (ELF) is next held up for scrutiny, and readers will find a useful outline of the origins and development of the movement, explanation of the Lingua Franca Core and then a careful critical review of the arguments against ELF. This compilation forms a useful resource, both for research students, and for the university lecturer.

The chapter continues, perhaps more controversially, with sections on Euro-English(es) and the Ownership of English, before turning to Poland. A short history of the teaching of foreign languages in Poland, with emphasis on English is included, sketching the situation mostly in state education, in terms of access to English and the rise of English in the early post-socialist period. Interesting research is introduced

showing how young people's attitudes to English have changed since the advent of greater internet access. The chapter closes with a review of the only other study on native speakerism in Poland to date, that of Kiczkowiak [2018].

In summary, the first two chapters of the book offer a solid introduction to and analysis of the concepts of the 'native speaker' and 'native speakerism', putting them firmly in context and showing the place of teachers working in private language schools in Poland as one example of that.

The remaining chapters of the book present the author's research. Chapter 3: 'Methodology, research questions and data analysis' offers a very good example of the decision-making process entailed in the design of a research study, which could serve as useful training material for early career researchers. The author carefully explains the reasoning behind choosing a mixed methods research design. The argumentation is explicit and well-grounded in the literature of research methodology. Data was collected from questionnaires for teachers, students, parents of children studying and language school owners/representatives. These were designed with questions in common to allow for triangulation from different perspectives. This was followed by semi-structured interviews with a smaller sub-group drawn from these participants. The evolution of development of the research instruments is clearly described. All the questionnaires were piloted and the revisions made following this and the reasoning for the decisions are clear and explicit. The author followed ethical principles throughout the design and conduct of the study and in the storage of the data. This is well-described.

In Chapter 4 the findings of the study are presented, with the results from each of the focal research questions in turn neatly collected from the perspectives of the different respondent groups. This is then brought together in sections where the views are compared, thus giving an overall picture. This is a successful and coherent way of presenting complex data. Use of correlational statistics was well chosen as it provides a nuanced picture of the complexity of the data and allows for trends and patterns to emerge. These are clearly described in the text. The chapter closes with the interesting 'telling case' of teacher T2 who identifies as a bilingual. The decision to include this as an illustration was perceptive as it allows exploration of the nuances of how native and non-native teachers are perceived in a language school from both insider and outsider perspectives.

Chapter Five: 'Discussion and Implications of the results' shows that the findings of the study are complex, as to be expected in a study which compares and contrasts the individual opinions of different stakeholder groups. Some preferences for 'native speaker' teachers were found in learners and parents and the author interestingly shows this is associated with level of education, proficiency in English, age and experience of being abroad. If there are criticisms of Polish teachers of English, these related to a tendency to focus on grammar, or overuse of the first language, but there is little suggestion of the teachers' competency being called into question. By contrast, the 'native speakers' in language schools appear to be considered pedagogically unqualified. Polish teachers of English emerge as having positive views of their own

merits and although aware that ‘native speaker’ teachers are treated differently in private language schools, appear to accept this state of affairs. Language schools were found to set different requirements for qualifications on Polish teachers of English than for ‘native speakers’ and to pay ‘native speakers’ a higher rate per hour for the same work, showing that discriminatory employment practices are a fact.

The book tackles a phenomenon little-known in Poland and offers us an opportunity to reflect on fundamental questions such as how people believe that languages are taught and learned, what different ways this can take place, and the role of a teacher in the process. This may also lead us to consider deeper issues such as the phenomenon of private language schools in Poland, or attitudes to multilingualism and language identities. Those searching for new areas to explore may be inspired by some of the issues raised by this book.

Bibliography

- Holliday A., 2005, *Native-speakerism*, “ELT Journal”, Vol. 60, Issue 4, pp. 385–387, <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Kachru B.B., 1985, *Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*, [in:] *English in the world. Teaching and Learning the Language and Literatures*, eds. R. Quirk, H.G. Widdowson, Cambridge University Press, pp. 11–30.
- Kiczkowiak M., 2018, *Native speakerism in English language teaching: Voices from Poland*, University of York, https://etheses.whiterose.ac.uk/20985/1/Native%20Speakerism%20in%20ELT_Voices%20From%20Poland_PhD_Marek%20Kiczkowiak_February%202018.pdf (29.09.2020).
- Schneider E.W., 2007, *Postcolonial English: Varieties around the world*, Cambridge University Press.

**ANDRZEJ KĄTNY, *DAS POLNISCHE IM SPIEGEL DES DEUTSCHEN. STUDIEN ZUR KONTRASTIVEN LINGUISTIK*,
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO,
GDAŃSK 2021: 181 S.**

Jacek Gryczka

ORCID: 0000-0003-0168-5278

jacek.gryczka@phdstud.ug.edu.pl

Die „Kontrastive Grammatik Deutsch-Polnisch“ ist eines der wichtigsten Fächer im Germanistikstudium in Polen. Sie zielt darauf ab, sowohl die grammatikalischen Unterschiede zwischen den beiden Sprachen aufzuzeigen als auch das gegenseitige Verständnis der Sprachen zu verbessern. Die Forschungsergebnisse auf diesem Gebiet, bezogen auf umfassende Untersuchung der strukturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Grammatiksystemen beider Sprachen liefern eine Reihe von bedeutungsvollen Hinweisen für Studierende philologischer Fakultäten, angehende Lehrkräfte sowie Lehrbuchautoren. Die theoretischen Ausführungen spielen nämlich im Lernprozess eine wichtige Rolle, sei es im universitären oder unterrichtlichen Kontext des Sprachenlernens. Mit dem gleichen Leitgedanken verfasste Andrzej Kątny sein Studienbuch *Das Polnische im Spiegel des Deutschen. Studien zur kontrastiven Linguistik*, das einerseits als studentische Begleitlektüre, andererseits als kompakte Abhandlung deutsch-polnischer Grammatik zu betrachten ist.

Die hiermit besprochene Publikation setzt sich aus acht Kapiteln zusammen, die jeweils mit dem Unterkapitel *Fragen und Aufgaben* versehen wurde.¹ Der letzte Abschnitt jedes Kapitels bietet die Möglichkeit, die behandelten Themen zu üben und zu festigen.

Das erste, theoretische Kapitel ist der Geschichte kontrastiver Forschung weltweit und der Entwicklung kontrastiver Untersuchungen in Polen gewidmet. Überdies beleuchtet es die Grundansätze der Methoden kontrastiver Analyse und knüpft an andere Teilbereiche der Sprachwissenschaft an, insbesondere an die Glottodidaktik und Translatorik.

¹ Darunter werden die Kapitel 2 bis 8 verstanden, da der erste Teil (Kap. 1) eine theoretische Einführung in das Thema *kontrastive Linguistik* bietet.

Im zweiten Kapitel wird das Thema der Aspektualität behandelt. Während im Polnischen und den anderen slawischen Sprachen zwischen perfektivem wie auch imperfektivem Aspekt unterschieden wird, zählt das Deutsche zu denjenigen Sprachen, in denen Aspekt als grammatische Kategorie des Verbs nicht markiert wird.² Dies hat zur Folge, dass dieser Vergleich im Kapitel 2 wie auch im Kapitel 3 zuerst von der polnischen Sprache her angestellt wird. Dabei erklärt der Autor u.a. solche Termini wie: perfektiver und imperfektiver Aspekt, und weist auf die Biaspektualität einiger Verben hin sowie stellt weitere grammatische Mittel zusammen, die zur Wiedergabe des perfektiven bzw. des imperfektiven Aspekts im Deutschen dienen können.³ Zu solchen Mitteln gehören, nach Kałny, beispielsweise Präfixe, Gebrauch von Funktionsverbgefügen anstelle der atelischen Verben oder des Zustands- bzw. Vorgangspassivs. Es handelt sich dabei um solche Gegenüberstellungen wie *diskutieren (dyskutować) – ausdiskutieren (przedyskutować)*, *trinken (pić) – zu Ende trinken (wypić)* oder *das Wasser wird getrunken – das Wasser ist getrunken worden*.

Das Thema der Wiedergabemöglichkeiten von perfektiven Aktionsarten des Polnischen wird im dritten Kapitel fortgesetzt. Nach kurzer Charakteristik der jeweiligen Aktionsart, von der ingressive über die evolutive, delimitative, finitive, kumulative bis hin zur saturativen werden, der Reihe nach, die Präfixgruppen im Polnischen besprochen, die für bestimmte Aktionsart kennzeichnend sind. Diese werden jeweils mit Beispielsätzen untermauert und mit ihren Äquivalenten im Deutschen zusammengestellt.

Im vierten Kapitel werden die Tempora des Deutschen behandelt. Ausgegangen wird von solchen Termini wie *Akt-*, *Betracht-* und *Referenzzeit*, um hervorzuheben, dass mithilfe der jeweiligen Zeitform mehrere Perspektiven, aus der ein Sachverhalt dargestellt wird, zum Ausdruck gebracht werden können. Nach der theoretischen Einführung geht der Autor auf Deutungsvarianten aller deutschen Tempora ein und präsentiert dazu kontrastive, deutsch-polnische Beispielsätze.

Das fünfte Kapitel „Das deutsche Passiv aus kontrastiver Sicht“ stellt nicht nur detaillierte Beschreibungen von Vorgangs- und Zustandspassiv dar, sondern auch bringt zahlreiche Passiversatzformen nahe. Eines der Unterkapitel wird dem *Bekommen-Passiv* und seiner Äquivalenz im Polnischen gewidmet. In der einschlägigen Literatur wird diese Passivform auch als Rezipienten- bzw. Adressatenpassiv bezeichnet, denn bei diesen Konstruktionen werden solche Hilfsverben wie *bekommen*, *erhalten* oder *kriegen* verwendet. An dieser Stelle bespricht Kałny ebenso passivwertige Nomen-Verb-Verbindungen und weist auf ihre Einteilung in aktivische und passivische Lesart hin. Den Einfluss auf die Aktionsart übt dabei die Wahl des Funktionsverbs aus, z.B. *in Bewegung setzen* und *in Bewegung sein*. Die kontrastiv konzipierten Beispielsätze

² Mit dem Thema des Aspekts im Polnischen befassen sich ausführlich u.a. Łaziński 2020: 17–19 und Lewiński 2014: 318–320.

³ Als biaspektuale Verben sind diejenigen zu verstehen, die für beide Aspekte eine einzige Form aufweisen, z.B. *anulować* (annullieren/stornieren) oder *amputować* (amputieren) und können mit den deutschen Verben wie *schreiben* oder *lesen* verglichen werden, die je nach dem Kontext beide Deutungsvarianten zulassen (vgl. S. 25–27).

und -texte bieten ein breites Spektrum an Realisierungsformen an, die u.a. beim Übersetzen oder Dolmetschen von Belang sind.

Im nächsten Schritt werden Modi behandelt. Das besondere Augenmerk wird dabei auf den Konjunktiv und Imperativ gerichtet. Auch dieses Kapitel zeichnet sich durch einen folgerichtigen Aufbau aus. Jeder Modus wird nämlich zuerst charakterisiert, dann geht der Autor auf seine Funktionen ein und stellt die angeführten Beispiele jeweils ihren polnischen Entsprechungen gegenüber.

Die Modalverben im kontrastiven, deutsch-polnischen Vergleich werden zum Thema des siebten Kapitels. Nach dem kurzen, theoretischen Einstieg geht Kałny zunächst zur subjektbezogenen (deontischen) und danach zur sprecherbezogenen (epistemischen) Verwendung bzw. Bedeutung jeweiliger Modalverben über. Anhand von zahlreichen deutsch-polnischen Beispielsätzen wird dabei die Mehrdeutigkeit der deutschen Modalverben unterstrichen, für deontische Verwendung z.B.:

1. „*Ich mag diese Suppe nicht.*“ – Bedeutungsvariante 1 (mögen = gernhaben),
2. „*A mag/möge ein Punkt auf einer Geraden X sein.*“ – Bedeutungsvariante 2 (mögen = Annahme in der mathematischen Fachsprache),
3. „*Mögen deine Wünsche in Erfüllung gehen*“ – Bedeutungsvariante 3 (mögen = Wunsch, immer im Konjunktiv I) (vgl. S. 138).

Bei der epistemischen Bedeutung werden zwei Hauptkategorien unterschieden. Es handelt sich zum einen um das *Bedeutungsfeld der Vermutung*, andererseits um den *Quotativ*, also indirekt wiedergegebene Rede bzw. subjektive Aussage. Das Kapitel bietet einen ausführlichen Einblick in die Modalverben des Deutschen und des Polnischen an und liefert eine Reihe von parallel dargestellten Deutungsmöglichkeiten von Modalverben, die nicht nur beim Übersetzen bzw. Dolmetschen besonders hilfreich erscheinen, sondern auch erfolgreiche Kommunikation sichern können.

Das abschließende achte Kapitel „Einschätzen aus kommunikativer und kontrastiver Sicht“ handelt von der Einstellung des Sprechers zu einer Äußerung.⁴ Derart Einschätzungen gliedert Kałny, ihrer Funktion nach, in zwei Arten. Zum einen geht es um die Wahrheitsrelevanz einer Äußerung, zum anderen um ihre Bewertung. Um den Unterschied klarzumachen, werden folgende Beispiele angeführt:

„wahrheitsrelevant:

Vielleicht hat Peter die Prüfung bestanden. (*Być może Piotr zdał egzamin.*

bewertend:

Peter hat die Prüfung glücklicherweise bestanden. *Na szczęście Piotr zdał egzamin.*“ (S. 150).

Desweiteren werden in diesem Kapitel verifikative Angaben behandelt. Sie drücken ebenso subjektive Haltung des Sprechers zu einer Aussage aus und werden somit häufig anstelle von Modalverben verwendet. Zum Schluss des Kapitels geht der Autor auf die bewertende Funktion von Abtönungspartikeln sowie existimatorischen Angaben ein, welche die emotionale Einstellung des Sprechers zu einem Sachverhalt hervorheben.

⁴ Unter dem Begriff *Einschätzen* versteht Kałny „alle Verfahren, die Äußerung zu modulieren (...)“ (S. 149).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Studienbuch von Andrzej Kątny „Das Polnische im Spiegel des Deutschen. Studien zur kontrastiven Linguistik“ eine empfehlenswerte wissenschaftliche Publikation darstellt. Ihre klare und durchdachte Struktur bietet einen breiten Zugang zur kontrastiven deutsch-polnischen Fragestellungen, die immer anhand von zahlreichen Beispielen erläutert werden. Dank dem Vertiefungsteil *Fragen und Aufgaben* lässt sich der behandelte Lehrstoff zugleich nach der theoretischen Einführung leicht einprägen. Das Buch wird ihre Anwendung nicht nur im universitären Alltag, sondern auch im Selbststudium finden. Mannigfache Verweise auf die weiterführende Literatur stellen neben dem umfassenden Quellenverzeichnis einen weiteren Vorteil der Veröffentlichung. Eine solche Zusammenstellung ermöglicht nämlich einen schnellen Einblick in die Fachliteratur, was insbesondere für Studierende und Promovierende wichtig sein mag. Somit kann das hiermit besprochene Studienbuch jedem Germanisten bei kontrastiven, deutsch-polnischen Fragen zur Seite stehen.

Bibliographie

- Lewiński P., 2014, *Istota aspektu a nauczanie języka polskiego jako obcego*, [in:] *40 lat wrocławskiej glottodydaktyki polonistycznej. Teoria i praktyka*, Wrocław, red. A. Dąbrowska, U. Dobesz, s. 313–329.
- Łaziński M., 2020, *Wykłady o aspekcie języka polskiego*, Warszawa, <https://www.wuw.pl/product-pol-12516-Wyklady-o-aspekcie-polskiego-czasownika-EBOOK.html> (3.02.2022).

**WERONIKA WILCZYŃSKA, MACIEJ MACKIEWICZ,
JAROSŁAW KRAJKA, KOMUNIKACJA INTERKULTUROWA.
WPROWADZENIE, WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ADAMA
MICKIEWICZA, POZNAŃ 2019, 685 S.**

Tomasz Róg

ORCID: 0000-0002-9220-3870

tomaszrog@yahoo.co.uk

Monografia Weroniki Wilczyńskiej, Macieja Mackiewicza i Jarosława Krajki to niezwykle ważne, oczekiwane i niewątpliwie potrzebne opracowanie dotyczące komunikacji pomiędzy kulturami. Autorzy poświęcają je wnikliwej analizie różnych perspektyw składających się na nasze zrozumienie tego, jak przebiega proces komunikowania interkulturowego: od różnych kontekstów tego komunikowania, przez kanały komunikacyjne, po indywidualne cechy komunikujących się podmiotów i formalne aspekty przygotowania do tej komunikacji. Jest to niezaprzeczalnie udana próba syntetycznego uporządkowania najistotniejszych zagadnień związanych z relacjami na styku kultur. Biorąc pod uwagę pojemność samego pojęcia „kultura” to pionierskie opracowanie zasługuje na najwyższe uznanie – Autorzy w imponujący sposób mierzą się bowiem z niezwykle szerokim, interdyscyplinarnym polem badawczo-dydaktycznym, którego nieostre granice następująco wielu problemów definicyjnych i interpretacyjnych.

Ta nad wyraz wartościowa poznawczo książka jest wyrazem tytanicznej niemalże pracy jej Autorów. Czerpiąc z wielu dyscyplin humanistyki i nauk społecznych Autorzy sprawnie zarysowują złożoną problematykę komunikacji interkulturowej, unikając skrótów myślowych i zmagając się z trudną, wymykającą się łatwym ustaleniom materią. Wszak wszyscy jesteśmy częścią kultury, od której zdystansować się – na co zwracają we Wstępie Autorzy – jest nam zwykle najtrudniej. Zwłaszcza, że często bywamy nieświadomi bogactwa uwarunkowań, jakie wpływają na nas w komunikacji z drugim człowiekiem. Tym bardziej należy docenić wagę tego kompleksowego i nowatorskiego opracowania; choć publikacji na temat interkulturowości ukazuje się wiele, tak wieloaspektowe spojrzenie na komunikację interkulturową stanowi *novum*.

Monografia „Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie” opublikowana została w 2019 r. przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Liczy 685 stron i podzielona jest na 9 teoretycznych rozdziałów, opatrzona jest również Wstępem i Zakończeniem, bogatą i aktualną bibliografią, słowniczkiem kluczowych terminów oraz streszczeniem w języku angielskim. Każdy z rozdziałów zakończony jest podsumowaniem.

Pierwszy rozdział pracy wprowadza konieczne ustalenia terminologiczne i zarysowuje problematykę pracy. Niezaprzeczalnie duża ilość publikacji poświęconych interkulturowości wprowadziła pewien chaos terminologiczny, który Autorzy postanawiają uładzić na wstępie. W tym celu wprowadzają metaforę drzewa kultury, która obrazowo ujmuje związki pomiędzy kulturą odziedziczoną, z której wszyscy wyrastamy (korzenie), a naszą kompetencją kulturową (pień) i praktykami kulturowymi (korona). Metafora drzewa pozwala uporządkować nieco omawianą w książce materię, choć Autorzy słusznie zastrzegają, że jest ona jedynie uproszczeniem służącym ogólnemu oglądowi przedmiotu dalszych rozważań. Samo bowiem pojęcie kultury jest na tyle obszerne, że mieści w sobie gęstą mapę pojęć i zjawisk, a różne dyscypliny badawcze wykształciły własne siatki znaczeniowe. Dlatego biorąc pod uwagę przekrojowy charakter tej pracy uporządkowanie pojęć i definicji jest poznawczo konieczne. Tym, czego prawdopodobnie brakuje w tym rozdziale, to wyraźne rozróżnienie często pojawiających się w literaturze przedmiotu pojęć takich jak „interkulturowy”, „międzykulturowy”, „transkulturowy”, czy „kros-kulturowy”. Pojawiają się one (i są definiowane) w dalszych rozdziałach pracy, ale warto byłoby zestawzić je w pierwszym rozdziale i wskazać na punkty styczności i rozbieżności pomiędzy nimi.

Drugi rozdział obejmuje szeroko pojęte badania interkulturowe; nie jest on jednak syntezą uzyskanych wyników, lecz uwrażliwia na wyjątkowo szeroki zakres poszukiwań w obrębie tych badań. Autorzy zauważają, że zgłębiając komunikację interkulturową korzystniej jest odwołać się do wybranych ujęć (interakcyjnych, psychokulturowych, socjokulturowych) niż do dziedzin, czy nurtów badawczych. Wyjątkowo mocno wybrzmiewa argument, że zanurzenie nas wszystkich w kulturze, w tym osób prowadzących badania, jest tak silne, że osiągnięcie koniecznego dystansu bywa niezwykle trudne. Co więcej, analiza wybranych aspektów kulturowych nie może być prowadzona w oderwaniu od całościowego zjawiska kultury, a to, jak wykazuje rozdział drugi, miało miejsce w historii badań nad kulturą.

Rozdział trzeci znakomicie wyjaśnia, dlaczego opis kontaktów pomiędzy kulturami staje się coraz bardziej złożony i w ciekawy sposób zwraca uwagę na potrzebę właściwej interpretacji różnych kontekstów występowania stosunków interkulturowych. Omówiono w nim różne typy odrębności kulturowo-językowych (wspólnoty narodowe, mniejszości narodowe i etniczne, autonomie i enklawy lokalne, kultury pogranicza, a także skupiska emigrantów i uchodźców), stosunki językowe na danych obszarach i powiązane z tym regulacje prawne, różnorodność sytuacji polityczno-społeczno-ekonomicznych (np. wyłączenie, segregacja, asymilacja i integracja), rolę procesów globalizacyjnych oraz różne percepcje zjawiska wielokulturowości. Jak pokazuje ten rozdział, przynależność narodowa, która jest dość wygodnym sposobem

kategoryzowania kultur, coraz częściej bywa niewystarczającym narzędziem opisu, a rzeczywisty opis komunikacji interkulturowej zdeterminowany jest m.in. przez złożone wyznaczniki kontekstowe.

Czwarty rozdział poświęcony systemom znaków służących komunikacji interkulturowej otwierają stricte językoznawcze rozważania nad naturą języka i strukturą znaku. Rozważania te są dość szczegółowe, być może zbyt szczegółowe (np. fragmenty o systemie vs. kodzie języka, rozwoju językowym dziecka), biorąc pod uwagę ich wkład w zrozumienie komunikacji interkulturowej. Bardzo mocną zaś stroną rozdziału 4 są jego dalsze części poświęcone związkom języka, myśli i kultury, a także zjawisku dwu- i wielojęzyczności. Co ważne, Autorzy podkreślają aktywną rolę w konstruowaniu znaczeń przez podmiot; a zatem zanurzenie w kulturze (kulturach) z jednej strony, a z drugiej posiadanie własnej tożsamości; zanurzenie w normach języka przy jednoczesnej kreatywności językowej. Pozwala to na tworzenie własnych stylów komunikacyjnych w oparciu o posiadaną kompetencję językowo-kulturową.

Rozważania teoretyczne na temat komunikacji interkulturowej kontynuowane są w rozdziale piątym. Rozdział czwarty skupiał się bardziej na kompetencji językowej, tymczasem rozdział piąty dotyczy raczej kompetencji komunikacyjnej. Jak zauważają Autorzy, nasze zanurzenie w kulturze wpływa na to, jak tworzymy teksty, i jak wchodzimy w interakcje, przy czym nie bez znaczenia pozostaje podmiotowość mówców i ich aktywna rola w komunikacji. Stąd rozdział piąty wyraźnie pokazuje historyczne odejście od strukturalizmu w kierunku teorii akcentujących psycho-społeczną naturę działań komunikacyjnych. Tym samym każda komunikacja intra- i interkulturowa realizuje się w dynamicznej interakcji pomiędzy przedmiotem i podmiotem wypowiedzi, jej intencją i konwencjami kulturowymi. Ostatecznie zaś, Autorzy podkreślają, aspekt społeczno-kulturowy wypowiedzi nie jest czymś opcjonalnym, ale jest integralną częścią komunikacji, od której nie sposób uciec.

Rozdział 6. odnosi się już nie do kontekstu komunikacji pomiędzy kulturami, lecz do czynników wewnętrznych, a więc interpersonalnych, które też na tę komunikację wpływają. Budując własny model zrównoważonego podejścia do relacji interkulturowych, autorzy omawiają kolejno typologię kontaktów interkulturowych (kryteria długości kontaktu pomiędzy kulturami, osobistych relacji z członkami kultur, kontakty typu turystycznego a także kryterium zmiennej chęci wchodzenia w relacje interkulturowe), zjawiska związane z postrzeganiem kulturowym (kategoryzacja i atrybucja), postawy indywidualne (konformizm, etnocentryzm, tolerancja, otwartość), rolę stereotypów, filozofię dialogu oraz indywidualne strategie w komunikacji interkulturowej. Zaproponowany model podkreśla kluczową rolę świadomości interkulturowej przy jednoczesnym uznaniu roli wymiarów poznawczego i emocjonalnego oraz typ podejścia do kwestii interkulturowych. Może posłużyć autorefleksji lub być punktem wyjścia opisu relacji interkulturowych. Konstrukcja modelu celnie wskazuje na dynamiczną naturę indywidualnej kompetencji interkulturowej.

W rozdziale 7. Autorzy zarysowują właściwości komunikacji interkulturowej w mediach elektronicznych, którą w dobie globalizacji cechuje transkulturowość, a więc brak powiązania narodowości użytkowników internetu z konkretnymi for-

mami komunikowania. W efekcie społeczeństwo sieci staje się globalną wspólnotą dyskursywną tworzącą własne reguły komunikacyjne, czy tzw. netykietę, które w zdemokratyzowany sposób systematyzują własne funkcjonowanie. Rozdział ten to wnikliwa analiza rozwoju mediów elektronicznych na przestrzeni lat, a tym samym analiza zmieniającej się roli użytkowników tych mediów: od konsumentów do producentów różnych gatunków treści. Skuteczna komunikacja w internecie wymaga elektronicznej kompetencji komunikacyjnej, w tym znajomości specyficznego parajęzyka złożonego z akronimów, emotikonów, czy też specyficznego interpunkcji. Perspektywa interkulturowa, jak zauważają Autorzy, wymaga dodatkowo odpowiedniej znajomości języka obcego, czy wycucia co do preferowanych w danej kulturze kanałów komunikacyjnych.

Rozdział ósmy dotyczy komunikacji interkulturowej w relacjach biznesowych. Omawiając związki pomiędzy kulturami organizacyjnymi i kulturami społeczeństw Autorzy odwołują się do teorii Hofstede, Trompenaarsa i Hampdena-Turnera trafnie zauważając, że kompetencja interkulturowa jest coraz bardziej pożądaną kompetencją w wielokulturowych organizacjach, a przemiany polityczno-gospodarcze w Polsce po upadku komunizmu sprawiły, że tym bardziej zainteresowanie komunikacją interkulturową w naszym kraju wzrosło. Rozdział omawia także wyzwania związane z zarządzaniem zespołami wielokulturowymi, negocjacjami międzykulturowymi oraz międzykulturowymi aspektami reklamy.

Ostatni rozdział poświęcono chyba najbardziej praktycznemu wymiarowi przygotowania do komunikacji na styku kultur, a mianowicie edukacji interkulturowej w połączeniu z nauką języka nierodzimego. Autorzy trafnie diagnozują potrzeby i motywacje uczących się, przybliżają najważniejsze modele kompetencji interkulturowej, oraz analizują politykę językową Unii Europejskiej zwłaszcza pod kątem jej wymiaru kulturowego. Dalsza część rozdziału 9. to analiza praktycznych aspektów dydaktyki interkulturowej, a mianowicie jej celów i zasad, wybranych technik nauczania oraz roli podręczników i treningów w rozwijaniu kompetencji interkulturowej. Ostatnia z sekcji dotyczy ewaluacji kompetencji interkulturowej. Rozdział ten jest z konieczności bardzo syntetyczny. W istocie, ze względu na zakres poruszanej tematyki mógłby on stanowić zaczyn osobnej książki poświęconej dydaktyce interkulturowej. Niemniej, rozdział ten dobrze byłoby wzbogacić o bardziej praktyczny wymiar. Jeśli cała praca adresowana jest m.in. do nauczycieli języków obcych, warto by odwołać czytelników do opracowanych na potrzeby nauczania języków obcych gotowych zestawów ćwiczeń dla uczniów [np. Cankova, Gill 2001; Corbett 2010]. Zabrakło też odniesienia do roli nauczyciela jako mediatora interkulturowego, choć przy potężnym zakresie tematycznym tej książki, pewne ograniczenia z pewnością były konieczne.

Szeroka rozpiętość teoretyczna tej pracy i mnogość wykorzystanych perspektyw są niezaprzeczeniem jej dużym atutem, choć paradoksalnie mogą rodzić trudności poznawcze dla części czytelników. Autorzy wykorzystują dostępną nam obecnie wiedzę nie tylko z zakresu językoznawstwa, ale także antropologii, filozofii, historii, pedagogiki, psychologii i socjologii, tworząc przekrojowy obraz problematyki interkulturowej. Tak szeroki wachlarz ujęć może być miejscami nieczytelny, o ile nie mamy

choćby podstawowej orientacji w mapie danej dyscypliny. Jednocześnie, różne tradycje badawcze operują różnymi aparatami terminologicznymi, np. przydawki „międzycywilizacyjność” i „interkulturowość”, są w różnym znaczeniu i z różnym natężeniem wykorzystywane przez różne dyscypliny naukowe. Wykorzystana w pracy siatka pojęć może być zatem częściowo niezrozumiała dla czytelnika wywodzącego się z innej tradycji badawczej niż językoznawstwo. Autorzy mają tego pełną świadomość dlatego, jak wspomniano wyżej, w pierwszym rozdziale porządkują obszar terminologii, a następnie konsekwentnie trzymają się jednej siatki pojęć nałożonej na wszystkie wykorzystane gałęzie nauki.

Podsumowując, monografia „Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie” to bardzo cenna i oryginalna książka, której Autorzy odważnie zmierzali się z trudną, wielopłaszczyznową problematyką, sprawnie operując wynikami aktualnych badań nad komunikacją interkulturową, łącząc różne nurty badawcze i konsekwentnie trzymając się przyjętej siatki pojęć w logicznym, klarownym wywodzie. Napisana akademicko powściągliwym językiem, książka ta przedstawia całą gamę perspektyw nie opowiadając się kategorycznie za żadną z nich. Dzięki temu zachęca do refleksji i prowokuje do dalszych poszukiwań. Dodatkowymi atutami tej książki są odniesienia do prywatnych doświadczeń autorów, ramki z dodatkowymi wyjaśnieniami lub przykładami, kolorowe fotografie i ilustracje, tabele z danymi oraz słownik kluczowych pojęć. Należy również wspomnieć o niezwykle eleganckim wydaniu książki, ze sztywną okładką i wysokiej jakości drukiem. Monografia „Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie” zainteresuje nie tylko językoznawców, ale także kulturoznawców, komunikologów, glottodydaktyków i wszystkich, których udziałem są kontakty z innymi kulturami.

Bibliografia

- Corbett J., 2010, *Intercultural language activities*, Cambridge University Press.
Cankova M., Gill S., 2001, *Intercultural activities*, Oxford University Press.

ŻYCIE NAUKOWE

**WENDE? WENDEN! – BERICHT ÜBER DEN 6. KONGRESS
DES MITTELEUROPÄISCHEN GERMANISTENVERBANDS
(MGV) VOM 22. BIS 24. SEPTEMBER 2022
AN DER WARMIA- UND MAZURY-UNIVERSITÄT
IN OLSZTYN/ALLENSTEIN (POLEN)**

Mariola Smolińska

ORCID: 0000-0003-2265-8260

mariola.smolinska@apsl.edu.pl

Vom 22. bis 24. September 2022 fand an der Warmia- und Mazury-Universität in Olsztyn/Allenstein (Polen) der sechste Kongress des Mitteleuropäischen Germanistenverbands (MGV) statt. Dieser wurde in Zusammenarbeit mit den Lehrstühlen für Deutsche Sprache und Literatur sowie Kultur der deutschsprachigen Länder organisiert. Über 130 Rednerinnen und Redner nahmen teil, darunter Forscherinnen und Forscher aus Polen sowie aus Deutschland, Österreich, Ungarn, Litauen, Lettland, der Slowakei, der Ukraine, Tschechien, Rumänien, Irland, Belgien, Italien, Portugal, Spanien, Algerien und den USA. Einige Vortragende beteiligten sich online an der Veranstaltung.

Inhaltlich oszillierte der diesjährige Kongress um das Thema „Wende“ und seine unterschiedlichsten Aspekte. Angesichts der vergangenen Jahre und politischer Ereignisse zeigt sich, dass nichts von Dauer ist. Daher sollten wir uns dem Kommenden zuwenden, wie das Motto des chinesischen Dichters und Philosophen Zhuangzi in dem Call for Paper an die Teilnehmenden des Kongresses erinnerte: „Über Vergangenes mach dir keine Sorgen, dem Kommenden wende dich zu“. Jede Umwälzung – sei es historisch, ästhetisch, literarisch, linguistisch, kulturpolitisch oder kognitiv – ist eine Gelegenheit, etwas Besseres anzustreben, um einen Neuanfang zu wagen und sich neu zu orientieren. Der Begriff der Wende wurde daher auf dem Kongress aus verschiedenen Perspektiven und Blickwinkeln beleuchtet, um ihn in seiner ganzen Vielfalt zu erfassen. In Anbetracht der Komplexität und Vielfalt der Veränderungen, die in verschiedenen Bereichen des Lebens stattfinden, betonten die Diskussionsteilnehmer: innen die Wichtigkeit einer systematischen und umfassenden Herangehensweise an die Analyse und Gestaltung von Veränderungsprozessen.

Für Germanist:innen war die Veranstaltung von großer Relevanz, da sie Einblicke in aktuelle Entwicklungen und Trends in verschiedenen Bereichen der Sprach-, Kultur- und Literaturwissenschaft sowie in anderen germanistischen Teildisziplinen vor, während und nach der erörterten Wende bot.

Nach einem offiziellen Teil arbeiteten die Vortragenden in sechs parallel verlaufenden Sektionen. Man hatte sich den nachstehenden Wende-Schwerpunkten zugewandt:

- Sektion 1 – Lexikographische Fragestellungen,
- Sektion 2 – Sprachhistorische Fragestellungen,
- Sektion 3 – Sexuelle Wenden und Geschlechter,
- Sektion 4 – Jahrhundert-Wenden,
- Sektion 5 – Wende-Zeiträume,
- Sektion 6 – (Auto)biographische Kehrtwenden und Erinnerung.

Im Rahmen der ersten Sektion, welche lexikographischen Fragestellungen gewidmet war, setzten sich die Referenten und Referentinnen eingehend mit aktuellen Aspekten des (Fach)wortschatzes auseinander. Dabei wurden verschiedene Themenbereiche wie die Entwicklung und Veränderung des (Fach)wortschatzes sowie der Einfluss von veränderten Lexika auf Kommunikationsmodelle und der Wandel des (Fach)wortschatzes in verschiedenen Bereichen behandelt. Der Fokus lag hierbei auf einer detaillierten und systematischen Analyse der betreffenden Aspekte, wobei insbesondere auf die Zusammenhänge zwischen dem lexikalischen Wandel und gesellschaftlichen Veränderungen eingegangen wurde.

In der zweiten Sektion wurden Aspekte wie Grammatik, Lexikologie, Lexikographie und Stilistik aus diachroner Perspektive analysiert. Themen waren unter anderem die kopernikanische Wende, der graphematische Wandel in medizinisch-pharmakologischen Traktaten und die fachsprachliche Wende in der Rezeption des römischen Rechts in Deutschland. In den Sektionen drei und vier der Tagung wurden verschiedene Themen behandelt, darunter die sexuelle Revolution von 1968, die Wende im (Fremd)Sprachenunterricht und die Herausforderungen, denen sich Deutsch als Nationalitätensprache gegenüber sieht. Auch die Auswirkungen der digitalen Wende auf den Sprachunterricht und die Didaktik wurden diskutiert. Dabei wurde der Wandel in Sprache und Didaktik aus verschiedenen Blickwinkeln analysiert, zum Beispiel aus der Perspektive von Lehrkräften und Zuwanderern. Auch Wendepunkte in der Auffassung und Beschreibung der Lexik und der Kollokationskompetenz wurden behandelt, wobei Vergleiche zwischen polnischen, deutschen, litauischen, ungarischen und südafrikanischen Schullehrplänen gezogen wurden. Das Rahmenthema der fünften Sektion lautete „Konstruktion der Wende und Wende-Zeiträume“. Dabei beschäftigte man sich mit der Frage, wie wendevoll die Wende war und wie sie die journalistischen Narrative im Corona-Diskurs veränderte. Auch historische Wendepunkte, wie die Veränderungen in den Topoi und Identitäten von Preußen und Ostpreußen wurden erörtert. Im Zusammenhang damit wurden auch (auto-)biographische Kehrtwenden und Erinnerungen von zeitgenössischen deutschschreibenden jüdischen Autorinnen behandelt. In den anderen Sektionen wurden ästhetisch-literarische Jahrhundertwenden thematisiert, wie zum

Beispiel die Veränderung des Erzählens durch weibliche Thematik um diese Zeit. Ein weiteres Thema, das in diesem Zusammenhang diskutiert wurde, war die Umwandlung des Motivs im Vater-Tochter-Konflikt in literarischen Werken. Hierbei wurde erörtert, wie sich dieses Motiv im Laufe der Zeit verändert hat und welche Rolle dabei gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungen spielten. Ein weiterer Schwerpunkt lag auf dem Motiv der Schönheit in literarischen und künstlerischen Werken. Hierbei wurde diskutiert, wie sich das Verständnis von Schönheit im Laufe der Zeit gewandelt hat und welche Bedeutung die künstlerische Darstellung von Schönheit für die literarische und künstlerische Praxis hatte.

Am zweiten Tag des Kongresses wurden Diskussionen in sechs Sektionen fortgesetzt, die sich mit verschiedenen Themen wie politischer Sprache, sprachhistorischen Fragestellungen, Wenden in der österreichischen Literatur, Publizistik und Literatur, verbaler Aggression und sprachlicher Unhöflichkeit in parlamentarischen Debatten befassten. Es wurde die „posthumane Wende“ in der österreichischen Gegenwartsliteratur diskutiert, während in der parallelverlaufenden Sektion die topographische Wende in der gegenwärtigen Literatur in Ermland und Masuren analysiert wurde. Es wurden auch Wendepunkte in der Sprache und Kommunikation, Phraseologie-Forschung und Wenden in der (Post)-DDR-Literatur untersucht. Andere Sektionen befassten sich mit der Rolle von Sprachideologien im Sprachgebrauch und der ethischen Wende in der deutschsprachigen Literatur in Bezug auf den Klimawandel. Insgesamt verdeutlichten diese Diskussionen die Relevanz der Untersuchung von Wendepunkten in der Sprache, Literatur und Gesellschaft. Sie ermöglichten eine differenzierte Betrachtung der jeweiligen Phänomene und leisteten durch dargestellte Forschungsansätze einen wichtigen Beitrag zur Analyse der Sprache und Kommunikation. Der Tag endete mit einer Autorenlesung und Gesprächen mit Artur Becker und Marcel Krueger über „Mitteleuropäische Wenden“ und die Spurensuche ihrer Großeltern in Masuren.

Am dritten Kongresstag wurden diverse Zugänge zu gewählten sprachlichen Phänomenen untersucht wie die des gesellschaftlichen Wandels auf die Genderwahrnehmung oder auf das Bild der Geflüchteten. Es wurden die Auswirkungen von Prekarität und neuen Arbeitswelten analysiert sowie die narratologischen Veränderungen zwischen Existenz und Essenz betrachtet. Zudem wurde die Wende zum Täter in der Holocaustliteratur diskutiert. Auch historische Umbrüche wurden behandelt, wie beispielsweise die Wendepunkte für Walddeutsche im Generalgouvernement nach dem Zweiten Weltkrieg. Des Weiteren wurden ausgewählte Werke zur polnischen Rezeption des Zweiten Weltkriegs als Zäsur besprochen und anhand österreichischer Exilromane die Vision vom Sturz des nationalsozialistischen Regimes verdeutlicht.

An jedem der Kongresstage hatten die Teilnehmer:innen die Möglichkeit, den Plenarvorträgen zu folgen. Dabei referierte Prof. Dr. Konstanze Marx (Greifswald) über das Thema „Wende oder Transformation? Zur gesellschaftlichen Relevanz einer Linguistik des Digitalen“ und Univ.-Prof. Dr. habil. Aldona Sopata (Poznań) sprach über Wendepunkte in der Mehrsprachigkeitsforschung. Prof. Dr. Helga Mitterbauer (Brüssel) hielt einen Vortrag mit dem Titel „Die Wende und die Falte:

Barock in Zentraleuropa als instabile Konfiguration“ und Prof. Dr. Peter J. Brenner (München) sprach zum Thema „Fortschritt, Rückzug, Wende – Deutungsmuster der Kulturgeschichte“.

Am letzten Kongresstag fand die Mitgliederversammlung statt, mit Vorstandswahlen. Zur neuen Präsidentin des MGVs wurde Univ.-Prof. Dr. habil. Joanna Szczęk, Universität Wrocław, Polen gewählt. Als Vorstandsmitglieder wurden gewählt (in alphabetischer Reihenfolge): Univ.-Prof. Dr. habil. Anna Dargiewicz, Warmia und Mazury-Universität in Olsztyn, Polen, Prof. Dr. Peter Ernst, Universität Wien, Österreich, Prof. Dr. Csaba Földes, Universität Erfurt, Deutschland, Dr. Sorin Gadeanu, Universität Wien, Österreich, Prof. Dr. Detlef Haberland, Deutschland, Dr. Maria Irod, Universität Bukarest, Rumänien, Prof. Dr. Magdolna Orosz, ELTE-Universität Budapest, Ungarn.

Bei der Veranstaltung bedankte sich Univ.-Prof. Dr. habil. Joanna Szczęk von der Universität Wrocław bei allen Vorstandsmitgliedern, die im Zeitraum von 2018 bis 2022 zusammengearbeitet hatten. Besonders geehrt wurden Frau Dr. Alina Kuzborska und Prof. Mariana Lazarescu für ihre bisherige Arbeit im MGV-Vorstand. Ebenso wurden Prof. Dr. Detlef Haberland, der Präsident des MGV von 2018 bis 2022, Prof. Peter Ernst, der MGV-Geschäftsführer, und Dr. Sorin Gadeanu, der MGV-Schatzmeister, für ihre Leistungen gewürdigt.

Während des Kongresses haben sich über 30 neue Mitglieder:innen angemeldet. Der nächste, 7. MGV-Kongress wird 2024 an der Universität Bukarest in Rumänien stattfinden.

Der 6. MGV-Kongress war ein internationales wissenschaftliches Fest, das nach über zwei Jahren Pandemie wieder in Präsenzform stattfinden konnte. Es war ein fruchtbarer Austausch und eine persönliche Begegnung zwischen Menschen, die sich gemeinsam mit hochaktuellen Fragestellungen wie dem Sprachwandel, den politischen, gesellschaftlichen und ökologischen Wenden auseinandersetzten. Der Kongress bot vielfältige Einblicke in theoretische Überlegungen, normative Analysen sowie praktische Zugänge „um jeden Wendepunkt herum“.

NOTY O AUTORACH

Saule Abisheva (Сауле Абишева) (Kazakhstan) – доктор филологических наук, профессор, Казахский педагогический университет имени Абая, заведующая кафедрой русского языка и литературы. ORCID: 0000-0002-4497-0805

Публикации: *Поэтический адресант в цикле Бахыта Кенжеева «Послания»*, [в:] *Культура русской диаспоры: судьбы и тексты эмиграции*. Серия: Русская культура в Европе / Russian Culture in Europe, vol. 13, Peter Lang, Wien 2016, с. 255–262; *Философия круга в поэзии Б. Пастернака*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2017, nr 7, с. 21–35; *Поэтическое дерево Марины Цветаевой*, “Russian culture under the sign of revolution. Far East, Close Russia”, vol. 2 – «Русская культура под знаком революции. Дальний Восток, близкая Россия», вып. 2, ред. В. Гречко, Су Кван Кима, Сусуму, Сайтама–Сеул–Белград 2018, с. 75–88; *Поэтический мир М. Макараева*, Алматы 2018; *Reception “Requiem” V.A. Mozart in the poem by M. Makatayev “Mozart. Requiem”*, “Journal of Talent Development and Excellence” 2020, vol. 12, no. 1, pp. 507–516; *Темное вещество химии в поэзии Бахыта Кенжеева*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2020, nr 10, s. 123–134; [в:] *«Мне выпало счастье быть русским поэтом»: Самойловские чтения*, вып. VI, ред. А.А. Данилевский, С.Н. Доценко, Москва 2021, с. 84–95; *Структура и семантика образов стекла и окна в поэзии Бахыта Кенжеева*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2021, nr 11, s. 97–108.

s.abisheva@mail.ru

Izabela Bieńkowska (Polska) – dr hab., prof. ATH, Instytut Pedagogiki, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej. ORCID: 0000-0001-5885-6379

Wybrane publikacje: Bieńkowska I., Polok K., *Young learners and foreign language*

education. Selected issues, Kraków 2023; Bieńkowska I., Polok K., *New Trends in Foreign Language Education. Selected Issues*, Wyd. Scriptum, 2022; Bieńkowska I., Potyka A., Suchon A., *Specyfika kształcenia osób dorosłych w przestrzeni akademickiej*, Toruń 2021; Bieńkowska I., Klimczok A., Polok K., Modrzejewska J., *Use of mobile assisted language learning (MALL) in teaching vocabulary to ESP students*, „International Journal of Research in Teacher Education” 2021, Vol. 12, No. 3, pp. 81–95; Bieńkowska I., Polok K., *Construing foreign language education*, Radom 2020; *Metody wspomagające pracę dydaktyczną nauczyciela akademickiego*, [w:] *Wybrane obszary diagnozy, profilaktyki, terapii w teorii i praktyce pedagogicznej. Diagnosis, prevention and therapy in pedagogical theory and practice : selected areas*, Warszawa 2020; *Sensory Integration. Development, Disorders and Treatment. New Developments in Medical Research*, New York 2019; *Learners with Sensory Integration Disorders in English Foreign Language Lessons*, [in:] *Teachers and Teaching; Global Practices, challenges and Prospects*, Seria: Education in a Competitive and Globalizing Worlds, ed. L.A. Caudle, New York 2018, Chapter 12, pp. 215–227; Bieńkowska I., Polok K., *Methods and Techniques for activating Students with SEN on foreign Language (English) Classes in POLAND*, „Open Access Library Journal” 2018, <https://doi.org/10.4236/oalib.1104389>; Bieńkowska I., Polok K., *Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego a nabywanie kompetencji językowych w zakresie języka obcego*, „Linguodidactica” 2018, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7707/1/Linguodidactica_22_I_Bienkowska_K_Polok_Centralne_Zaburzenia_Przetwarzania_Sluchowego_a_nabywanie_kompetencji.pdf
izabela.bienkowska@wp.pl

Melanie Ellis (Polska) – dr hab., prof. PŚ, Wydział Organizacji i Zarządzania, Katedra Lingwistyki Stosowanej, Politechnika Śląska. ORCID: 0000-0002-7274-0564
Wybrane publikacje: *Early Instructed Second Language Acquisition*, eds. J. Rokita-Jaśkow, M. Ellis, Bristol 2019; *Teacher competencies in supporting reading in English as a foreign language*, „Lublin Studies in Modern Languages and Literature” 2019, Vol. 43, No. 3, pp. 73–87, <https://doi.org/10.17951/lsmll.2019.43.3.73-87>; *Promoting quality in teaching through moving into English-Medium Instruction*, [in:] *Studies on Quality Teachers and Quality Teacher Education*, ed. J. Madalińska-Michalak, Warszawa 2020, pp. 302–325; *Teacher Learning in Action: Reflection on Responses to an Evidence-Based Task on Teaching English to Young Learners*, [in:] *Investigating Individual Learner Differences in Second Language Learning. Second Language Learning and Teaching*, ed. M. Pawlak, Springer, Cham, 2021, https://doi.org/10.1007/978-3-030-75726-7_11; *Supporting Young L2 English Learners with Word Recognition: Design Of Early Reading Materials*, „Neofilolog” 2022, nr 59(1), pp. 126–143, <http://dx.doi.org/10.14746/n.2022.59.2.9>
Melanie.Ellis@polsl.pl

Barbara Gawrońska Pettersson (Norway) – Professor of Translation Theory and Intercultural Communication, Dept. of Foreign Languages and Translation, University of Agder, Kristiansand. ORCID: 0000-0001-6233-8996

Wybrane publikacje: *The World of George Grosz's Pictures and the World Depicted in The Novel Pokora by Szczepan Twardoch*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2022, nr 12, pp. 153–168, <https://doi.org/10.34858/polilog.12.2022.374>; *Eric of Pomerania in the eyes of Swedes – his and our contemporaries*, [in:] *Wielkie Pomorze. Gryfici oraz ich dziedzictwo / Great Pomerania. The House of Griffin and its Heritage*, red. D. Kalinowski, Słupsk 2021, pp. 153–172; *Cultural References and Linguistic Exponents of Gender in Michal Witkowski's Lubiewo*, [in:] *Languages, Cultures, Worldviews. Focus on Translation*, ed. A. Głaz, Palgrave Macmillan, 2019, chapter 15, pp. 367–392; Erdmann S.L., Gawronska Pettersson B., *Norwegian Translations of Anne of Green Gables: Omissions and Textual Manipulations*, [in:] *Languages, Cultures, Worldviews. Focus on Translation*, ed. A. Głaz, Palgrave Macmillan, 2019, pp. 349–366; *Kinderland ist abgebrannt. Czasy wojenne i powojenne w Słupsku widziane oczyma dziecka – na podstawie wspomnień Klause Zandera*, [in:] *Wielkie Pomorze. Wojna i Pokój / Great Pomerania. War and Peace*, red. D. Kalinowski, Słupsk 2019, pp. 179–194; *Romanticism, Realism and Translator's Dilemmas in the World of Phantasy and Horror*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2019, nr 9, pp. 159–180. barbara.gawronska@uia.no

Danuta Gierczyńska (Данута Герчиньска) (Polska) – dr hab., profesor Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku. ORCID: 0000-0003-3225-2002

Wybrane publikacje: *Мотив дома в романе Л. Улицкой «Медя и ее дети»*, [в:] *Русская и белорусская литературы на рубеже XX–XXI вв. Сборник научных статей в 2 частях*, ч. 1, Минск 2007, с. 128–132; [współautor: T. Osuch], *Отклики на первые инсценировки пьес А.П. Чехова в Польше*, [в:] *Русское литературоведение на современном этапе. Материалы VI Международной конференции в 2-х частях*, ч. 2, Москва 2007, с. 94–99; *Русские реалии в повести Л. Улицкой «Сонечка» и их перевод на польский язык*, [w:] *Wschód – Zachód. Dialog kultur. Język rosyjski i literatura w perspektywie kulturowej*, red. G. Nefagina, Słupsk 2007, s. 349–354; *Рецепция творчества Ивана Шмелева в Польше*, [в:] *И.С. Шмелев и литературно-эмиграционные процессы XX века*, Симферополь 2007, с. 378–383; *Проблема перевода произведений Василия Белова на польский язык*, [в:] *Русское литературоведение на современном этапе. Материалы VII Международной конференции*, Москва 2009, с. 309–319; *Темное вещество химии в поэзии Бахыта Кенжеева*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2020, nr 10, s. 123–134; *Структура и семантика образов стекла и окна в поэзии Бахыта Кенжеева*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2021, nr 11, s. 97–108. danuta.gierczynska@apsl.edu.pl

Jacek Gryczka (Polska) – mgr, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet Gdański. ORCID: 0000-0003-0168-5278

Wybrane publikacje: *Kulturelle Vielfalt im Fremdsprachenunterricht – zum Stellenwert der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht*, [w:] *Wschód – Zachód. Literatura i język na styku kultur*, red. D. Gierczyńska, I. Smoczyk-Jackowiak, Słupsk 2022, s. 155–165; *Regulacja emocji w procesie glotodydaktycznym i jej znaczenia dla rozwoju pozytywnej kultury błędu na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, 2021, nr 2, 33–37.

jacek.gryczka@phdstud.ug.edu.pl

Iwona Jaromin (Polska) – mgr, primary school teacher, Toporzysko. ORCID: 0000-0002-9218-2918

jaromini8000@gmail.com

Daniel Kalinowski (Polska) – prof. dr hab., Instytut Filologii, Uniwersytet Pomorski w Słupsku. ORCID: 0000-0002-5179-0642

Wybrane publikacje: *Określanie horyzontu. Studia o polskiej aforystyce literackiej XIX wieku*, Słupsk 2003; *Światy Franza Kafki. Sekwencja polska*, Słupsk 2006; *Raptularz kaszubski*, Gdańsk 2014; *Żydzi polscy i pomorscy. Studia o ludziach i literaturze*, Gdańsk 2016; *Cztery Szlachetne Prawdy. Motywy buddyjskie w literaturze polskiej do czasów pozytywizmu*, Kraków 2021; *Teatr kaszubski. Fenomen. Formy. Środowisko*, Gdańsk 2021.

daniel.kalinowski@apsl.edu.pl

Guranda Khabeishvili (Georgia) – PhD, The School of Education, Humanities and Social Sciences, International Black Sea University, Tbilisi.

Selected publications: *The Ways of Integrating Transferable Skills in Your Classroom*, “IRCEELT 2022. 12th International Research Conference on Education, Language and Literature”, pp. 132–139, https://ircelt.ibsu.edu.ge/wp-content/uploads/2022/10/A4-IRCELT-2022-Proceedings-Book_final.pdf; Khabeishvili G., Tvaltchrelidze N., *Quality Enhancement through Incorporating Studentcentered Learning Methods in Higher Education Institutions (HEIs)*, “European Scientific Journal” 2021, Vol. 17, No. 27, pp. 39–57, <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n27p39>; Khabeishvili G., Tvaltchrelidze N., *Reimagining Classrooms: What if Students Led the Classroom, not Teachers?*, “IRCEELT 2021. 11th International Research Conference on Education, Language and Literature”, pp. 85–91, https://ircelt.ibsu.edu.ge/wp-content/uploads/2021/09/IRCEELT-2021_Proceedings_v1.pdf; *The Significance of the Transferable Skills Development: Has the COVID-19 Pandemic Revealed Skills Deficit among Students in Higher Education Institutions in Georgia?*, Lambert Publishing, 2020; Pachuashvili N., Khabeishvili G., *A Learner-Centered Approach to Developing Transferable Skills through M-Learning Activities in Higher Education Institutions (HEIs)*, “IRCEELT 2020. 10th International Research Conference on Education, Language and Literature”, pp. 187–195,

loads/2016/01/IRCEELT-2020-Proceedings-Book.pdf; *Promoting Generic Employability Skills Development in Higher Education*, Lambert Academic Publishing, 2019. gkhabeishvili@ibs.u.edu.ge

Victor Khalipov / Виктор Халипов (Lithuania) – doctoral student of the Department of Philology, Faculty of Social Sciences and Humanities, Klaipeda University; Candidate of Philological Sciences / Associate Professor; докторант кафедры филологии Факультета социальных и гуманитарных наук Клайпедского университета; кандидат филологических наук, доцент. ORCID: 0000-0003-0328-7716
Selected publications: *Постмодернизм в системе мировой культуры*, «Иностранная литература» 1994, №1, с. 44–50; *Миноритарный театр Тома Стоппарда*, Минск 2001; *Жанр рунической поэмы в английской и скандинавских литературах VII–XVI веков*, [в:] *Вопросы германской филологии и методические инновации в обучении и воспитании*, Брест 2005, с. 23–36; *Семиотическая модель мирового литературного процесса*, Минск 2014. *История литературы страны изучаемого языка (английского)*, Раздел 1: *Средние века* [ЭУМК]. Минск 2021. victor.khalipov@gmail.com

Aleksandra Klimkiewicz / Александра Климкевич (Polska) – dr, adiunkt w Katedrze Pragmatyki Komunikacji i dydaktyki Języka Rosyjskiego, Uniwersytet Gdański; członek Laboratorium Badań nad Perswazją Językową i Polskiego Towarzystwa Rusycystycznego. ORCID: 0000-0001-8606-4475
Najważniejsze publikacje: #rosjatostanumyslu #60kopiejkzawpis: stereotypy etniczne zakłete w hashtagach, „Przegląd Rusycystyczny” 2022, nr 4 (180), s. 226–245; Hashtag #rosja jako stereotyp wroga, „Studia Interkulturowe Europy Środkowo-Wschodniej” 2022, nr 15, s. 175–189; #jb, #hajs, #bogacizyjainaczej: językowa rekonstrukcja bytu młodego pokolenia w polskich internetowych fake-show, [w:] *W poszukiwaniu tożsamości językowej*, t. 5, red. A. Hau, M. Trendowicz, Gdańsk–Sopot 2021, s. 179–188; Człowiek-nick: tożsamość internetowa studenta na płaszczyźnie dydaktycznej, [w:] *W poszukiwaniu tożsamości językowej*, t. 3, red. Ż. Śładkiewicz, K. Wądołowska-Lesner, Gdańsk–Sopot 2018, s. 125–134; *Использование материалов Рунета в преподавании РКИ*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2017, nr 7, s. 325–336. aleksandra.klimkiewicz@ug.edu.pl

Krystyna Krawiec-Złotkowska (Polska) – dr hab., prof. AP, Instytut Filologii, Uniwersytet Pomorski w Słupsku. ORCID: 0000-0003-0128-3148
Wybrane publikacje: *Na początku był ogród... Wirydarze w polskiej poezji barokowej na tle kultury dawnej Europy*, Słupsk–Wejherowo 2017; *Rzeczpospolita domów V. Karczmy, zajazdy, gospody...*, red. K. Krawiec-Złotkowska, Słupsk 2019; „*Ten nasz dom ciało...*” *Ontyczne i aksjologiczne dylematy Mikołaja Sępa Szarzyńskiego*, [w:] *Wirydarz staropolski i oświeceniowy*, red. R. Magryś, J. Kowal, G. Trościński, seria: Podkarpacie literackie, nr 1, red. M. Nalepa, Rzeszów 2020, s. 99–113; *Torcular Chri-*

sti w literaturze polskiego baroku. Wybrane przykłady, „Język – Szkoła – Religia” 2021, t. 16, s. 59–75, <https://doi.org/10.26881/jsr.2021.16.05>; *Bukoliczne bestiariusz Szymona Szymonowica. Między naturą a kulturą*, „Zoophilologica. Polish Journal of Animal Studies” 2021, nr 2 (8) s. 78–100, <https://doi.org/10.31261/ZOOPHILOLOGICA.2021.08.05>; *Flisacy w literackim i kulturowym krajobrazie Polski*, [w:] *Długie trwanie kultury staropolskiej. Ustanowienia, praktyki, rekonstrukcje – szkice ofiarowane Profesorowi Markowi Prejsowi*, red. A. Arendt, A. Jakóbczyk-Gola, P. Morawski, I. Piotrowski, Warszawa 2022, s. 193–208.
krystyna.krawiec-zlotkowska@apsl.edu.pl

Joanna Nowakowska-Ozdoba (Polska) – doktor habilitowany, profesor UJK, Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Wydział Humanistyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. ORCID 0000-0003-4881-0187

Wybrane publikacje: *Inspiracje gotyckie w rosyjskiej powieści historycznej okresu romantyzmu*, Kielce 2011; „Jeżeli ziarno pszenicy [...] obumrze, przynosi plon obfity” – temat śmierci, nieśmiertelności i zmartwychwstania w „Braciach Karamazow” Fiodora Dostojewskiego, „Acta Universitatis Wratislaviensis” nr 3838, *Slavica Wratislaviensia*, t. CLXVII, 2018, s. 171–181, <https://doi.org/10.19195/0137-1150.167.14>; *Epoka Iwana Groźnego w powieści „Książę Kurbski” Borisa Fiodorowa*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2019, nr 9, s. 17–28; *Wołyń w opowieści Aleksandra Kuprina „Olesia”*, „Slavia Orientalis” 2020, t. LXIX, nr 3, s. 443–453, <https://doi.org/10.24425/slo.2020.134423>; *Średniowieczna Liwonia w opowieściach Aleksandra Bestużewa-Marlińskiego z lat dwudziestych XIX wieku*, [w:] *Gotycyzm w literaturze i kulturze lat 1760–1830*, red. M. Cieński, P. Pluta, Warszawa 2020, s. 265–277; *Иерусалим эмигрантов в романе Дины Рубиной «Вот идет Мес-сия!»*, [w:] *Другие берега русской литературы и культуры: идеи, поэтика, контексты*, red. Э. Тышковска-Каспшак, И. Мотейюнайте, А. Смирнова, участие М. Грей, Вроцлав–Краков 2021, s. 449–459.
jozdoba1@op.pl

Nina Nowara-Matusik (Polska) – dr hab, prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach. ORCID: 0000-0002-7088-0395

Wybrane publikacje: *Polen wieder erstehen lassen!*: Bettina von Arnims „Polenbroschüre” in imagologischer Perspektive, [w:] *Werte und Paradigmen zwischen Wandel und Kontinuität. Literatur- und sprachwissenschaftliche Perspektiven*, Hg. A. Rutka, M. Szulc-Brzozowska, Göttingen 2019, S. 65–77; *Artystka jako miejsce niedookreślone: Ingeborg Bachmann portret(y) Anny Marii*, [w:] *Kalliope Austria. Kobiety w społeczeństwie, kulturze i nauce. W 100. rocznicę uzyskania praw wyborczych przez kobiety*, red. A. Borek, Katowice 2019, s. 105–119; *Der Künstlerdiskurs in der Erzählung „Pont und Anna” von Arnold Zweig: Versuch einer feministischen Re-Lektüre*, [w:] *Arnold Zweig zum fünfzigsten Todestag*, Hg. K. Kłosowicz, Berlin 2019, s. 101–112.

nina.nowara@us.edu.pl

Zoja Nowożenowa / Зоя Новоженова (Polska) – dr hab. prof. UG, Zakład Języka Rosyjskiego i Przekładoznawstwa, Instytucie Rusycystyki i Studiów Wschodnich, Uniwersytet Gdański. ORCID: 0000-0003-3266-8251

Najważniejsze publikacje: *Русское глагольное предложение: структура и семантика* (izd. 1, Saratov 2001; izd. 2, ispr., Moskwa 2016); *Быть или не быть: от полноточности к нулю: проблема связки в современной теории русского синтаксиса*, „Linguistica Brunensia” 2022, Vol. 70, Issue 2, p. 21–34;

V. Stoev Hantov, T. Kananowicz, Z. Nowożenowa, „Swój” i „obcy” w języku, *tekście i kulturze: szkice o uniwersalnej kategorii lingwistyczno-kulturowej*, seria: *Oblicza lingwistyki XXI wieku: obiekty, metody, interpretacje*, t. 3, Gdańsk 2021; *Заимствования в сопоставительном аспекте: функционально-дискурсивный подход*, [w:] *Tradycja i współczesność w badaniach nad językami słowiańskimi. Księga jubileuszowa dedykowana Profesor Annie Zych*, red. A. Charciarek, E. Kapela, seria: *Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach*, nr 3775, Katowice 2019, s. 225–234; *Ментальное в дискурсе как теоретическая проблема и некоторые аспекты ее интерпретации в российской лингвистике*, „Roczniki Humanistyczne” 2019, Vol. 67, No. 7, s. 21–41.

zoja.nowozenowa@ug.edu.pl

Polina Orekhova (Deutschland) – Doktorandin / PhD-Student Graduiertenkolleg 1956: Kulturtransfer und ‚kulturelle Identität’ Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg im Breisgau. ORCID: 0000-0003-0328-9359

Selected publications: *Заметки на полях: Прочтение «Записок из подполья» Томасом Манном*, [w:] *«Записки из подполья» Ф.М. Достоевского в культуре Европы и Америки*, red. E.Д. Гальцова, Moskwa 2021, s. 407–416; *Zwischen „Literarischem Echo“ und „Vesny“*. *Arthur Luthers Zeitschriftenbeiträge über russische und deutsche Literatur*, [w:] *Wschód – Zachód. Literatura i język na styku kultur*, red. D. Gierczyńska, I. Smoczyk-Jackowiak, Słupsk 2022, s. 77–85.

e-mail: orekhova.pd@gmail.com

Krzysztof Polok (Polska) – dr hab. prof. ATH, Wydział Neolingwistyki, Instytut filologii Angielskiej, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej. ORCID: 0000-0002-0283-9665

Wybrane publikacje: Polok K., Malá E., Muglova D., *On the salience of becoming a creative foreign language teacher*, „XLinguae” 2020, Vol. 13, Issue 4, pp. 152–162; Walczak D., Polok K., *Building inner motivation among FL learners in the age of education globalization with the help of new technologies*, „Studies in English Language Teaching” 2021, Vol. 9, No. 5, pp. 18–31; *On the communicative functions of context in foreign language education*, „International Journal of Instruction” 2021, Vol. 14, No. 2, pp. 1051–1072; *Stres w pracy nauczyciela języków obcych*, „Linguodidactica” 2021, Vol. 25, pp. 197–213; Polok K., Maślanka A., *The use of new technologies in teaching English to hard-of-hearing students*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2022, t. 51, nr 1, pp. 33–47; Kawałek A., Polok K., Przybysz-Zaremba M.,

Raising student bilingualism through foreign language (English) teacher professional involvement, „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2022, t. 22, nr 2, pp. 73–91; Przybysz-Zaremba M., Siedlaczek-Szwed A., Polok K., *Assessing and Diagnosing Speech Therapy Needs in School*, Routledge, 2023 (in print).

Tomasz Róg (Polska) – doktor, Katedra Filologii, Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile. ORCID: 0000-0002-9220-3870

Wybrane publikacje: *The impact of task complexity and task repetition on L2 lexical complexity*, „Konińskie Studia Językowe” 2022, t. 9, nr 4, pp. 409–433; *Trudność zadania komunikacyjnego a bogactwo leksykalne wypowiedzi uczniów*, „Neofilolog” 2021, nr 56(2), s. 337–356; *Podjęcie zadaniowe: założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, „Języki Obce w Szkole” 2021, nr 4, s. 97–108; *Nauczanie języków obcych: teoria, badania, praktyka*, Lublin 2020.
tomaszrog@yahoo.co.uk

Barbara Sadownik (Polska) – prof. dr hab., Katedra Germanistyki, Instytut Językoznawstwa i Literaturoznawstwa, Wydział Filologiczny, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. ORCID: 0000-0003-1528-7975

Wybrane publikacje: *Modulare Architektur der menschlichen Sprachfähigkeit – kognitive und neurobiologische Dimensionen*, Lublin 2010; *Zdolności językowe w świetle modularnej teorii umysłu – implikacje glottodydaktyczne*, „Neofilolog” 2011, nr 36, s. 257–275; *Sprawiedliwość jako bezstronność: problem wartości w perspektywie glottodydaktycznej*, „Roczniki Humanistyczne” 2019, t. LXVII, z. 10, s. 135–153, <https://doi.org/10.18290/rh.2019.67.10-10>; *Menschliche Sprachfähigkeit und ihre neurobiologischen Korrelate. Reflexionen aus glottodidaktischer Sicht*, „Applied Linguistics Papers” 2019, Vol. 26, No. 1, pp. 155–168; *Die kommunikativ-pragmatische Orientierung im Fremdsprachenunterricht und ihre theoretische Grundlegung – Kritik und Perspektiven aus glottodidaktischer Sicht*, „Forum Filologiczne Ateneum” 2020, Vol. 8, Issue 1, s. 27–59, [https://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(8\)2020.027](https://doi.org/10.36575/2353-2912/1(8)2020.027)
barbara.sadownik@mail.umcs

Idalia Smoczyk-Jackowiak (Polska) – doktor/adiunkt, Katedra Filologii Angielskiej, Instytut Filologii, Uniwersytet Pomorski w Słupsku. ORCID: 0000-0002-1483-0588

Wybrane publikacje: J. Bradbury, *Filip II August Król Francji 1180–1223*, Oświęcim 2018 [tłumaczenie monografii wraz z opracowaniem redakcyjnym; oryg.: J. Bradbury, *Philip Augustus, King of France 1180–1223*, New York 2013]; F.M. Powicke, *Utrata Normandii 1189–1204. Studia nad historią Imperium Andegaweńskiego*, Oświęcim 2016 [tłumaczenie monografii wraz z opracowaniem redakcyjnym; oryg. F.M. Powicke, *The Loss of Normandy 1189–1204. Studies in the History of the Angevin Empire*, Manchester 1963]; *W stronę kultu kobiety. Literacki obraz miłości dwornej w twórczości poetów związanych z angielskim dworem królewskim w XX wieku*, [w:] *Wschód – Zachód. Literatura i język na styku kultur*, red. D. Gierczyńska, I. Smoczyk-Jackowiak, Słupsk 2022, s. 45–57; *Robert Coover’s Cosmoi: the Naked and the Dead*, [w:]

Wschód – Zachód. Przestrzeń wzajemnego przenikania się kultur, red. G. Nefagina, I. Smoczyk-Jackowiak, Słupsk 2020; *A literary view on courtly manners in twelfth century England*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2022, s. 37–50; *The Interplay of Time and Space in Walter Map’s Otherworldly Stories*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2020, nr 10; *The Role of Mirabilia in Literature Produced by Courtier Clerics in 12th Century England*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2019, nr 9.
idalia.smoczyk@apsl.edu.pl

Mariola Smolińska (Polska) – doktor, Katedra Neofilologii, Instytut Filologii, Uniwersytet Pomorski w Słupsku. ORCID: 0000-0003-2265-8260

Wybrane publikacje: *Das Verb werden in Infinitivkonstruktionen als temporaler und modaler Indikator. Zur Temporalität und Modalität der Prognostik unter partiellem Vergleich mit dem Polnischen*, Słupsk 2008; *Wpływ hierarchicznej struktury instytucjonalnej na zachowania językowe grupy na przykładzie wojska i socjolektu żołnierskiego w czasach Ludowego Wojska Polskiego*, „Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego” 2021, t. 34, s. 637–653; *Der literarische Übersetzer – ein Linguist, Literaturwissenschaftler, Kulturmittler, Künstler und sein Gegenüber – der Fachübersetzer*, [in:] *Begegnung ist das wirkliche Leben – Literatur-, kultur- und sprachwissenschaftliche Beiträge. Festschrift für Professor Dr. habil. Klaus Hammer zum 85. Geburtstag*, Hrsg. A. Mrożewska, A. Nieroda-Kowal, Studien zur Germanistik, Band 86, Hamburg 2020, S. 159–176; *Polskie i niemieckie teksty marketingowe na wybranych przykładach – znaczenie językowe, sens kontekstowy i transkreacja*, [w:] *Międzynarodowy dyskurs filologiczny*, red. J. Wasiluk, M. Gierczyńska-Kolas, G. Lisowska, Słupsk 2019, s. 53–63; *Die Aussagen mit werden + Infinitiv als regulative, kommissive und direktive Sprechakte*, [in:] „*Terra grammatica*“. *Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*, Hrsg. B. Mikołajczyk, M. Kotin, Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 18, Frankfurt a. M. 2008, S. 415–427.

mariola.smolinska@apsl.edu.pl

Ludmiła Szewczenko (Liudmyła Shevchenko / Людмила Шевченко) (Polska) – prof. dr hab., Instytut Literaturoznawstwa i Językoznawstwa, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. ORCID: 0000-0003-3939-2438

Publikacje: *Русская проза трех последних десятилетий (70–90 годы XX века). Пособие для студентов*, Kielce 2002; *Динамика моделей художественного видения – отражения действительности в русской и русскоязычной прозе о современности рубежа XX–XXI веков*, монография, Київ 2009; *Поэтика документализма в книге Светланы Алексиевич «Время секонд хэнд»*, „*Slavia Orientalis*” 2018, R. LXVII, nr 2, s. 249–265; *Пищевой код русской культуры советского времени в мемуарно-автобиографическом расследовании Анны фон Бремзен «Тайны советской кухни. Книга о еде и надежде» и в повести Дины Рубиной «Бабий ветер»*, [w:] *Rosja i pamięć o rzeczy. Od emblematu do relikwii*, red. B. Stolarczyk, Olsztyn 2019, s. 177–197; *К вопросу о жанровом своеобразии книги М. Степанов-*

вой «Памяти памяти», «Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки» 2020, № 1, ч. II, с. 173–186.

ludaliter@mail.ru

Eliza Szymańska (Polska) – doktor, Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet Gdański. ORCID: 0000-0002-6644-9631

Wybrane publikacje: *Interkulturelle Theaterstrategien. Polnisches (E)Migrantentheater in Deutschland*, Gdańsk 2021; *Gedächtnisopografien in Grenzräumen: Das Pommernland, Danzig und das Rheinland als trilaterale Kulturregionen*, Hg. M. Borzyszkowska-Szewczyk, G. Cepl-Kaufmann, J. Grande, E. Szymańska, Einzelveröffentlichungen des Deutschen Historischen Instituts Warschau, nr 44, Osnabrück 2022; „Eine fremde Kultur von innen erleben“ – *Das Bild Berlins bei Brygida Helbig-Mischewski*, [w:] *Dreißig Jahre danach – Mauerfall und deutsche Einheit in Literatur, Kultur und Politik*, Hrsg. E. Pytel-Bartnik, M. Kardach, Wiesbaden 2021, S. 275–291; *Daniel Kehlmanns ‚Literaturtheater‘*, [in:] *Das moderne Theater in Österreich. Trends – Ideen – Fragestellungen*, Hrsg. K. Tkaczyk, Berlin u. a. 2021, S. 75–88; *Kafkaesk? – Intertextuelle Bezüge in Philipp Schönthalers Dystopie »Der Weg aller Wellen«*, [in:] *Utopische und dystopische Weltenentwürfe*, Hg. M. Wolting, Göttingen 2022, S. 257–276; *Migration als Krise – Radek Knapps Der Gipfeldieb (2015) und Der Mann, der Luft zum Frühstück aß (2017)*, „Germanoslavica. Zeitschrift für germano-slawische Studien“ 2022, Nr 33, Heft 1, S. 86–96; *Auf der Reise – zur narrativen Strategie der (doppelten) interkulturellen Vermittlung in Radek Knapps Gebrauchsanweisung für Polen und Adam Soboczynskis Polski Tango. Eine Reise durch Deutschland und Polen*, „Aussiger Beiträge“ 2022, Nr 16, S. 13–25; *„Schreiben aus der Migrationserfahrung“ – zu narrativen Strategien und Identitätsmustern in den Texten polnisch(sprachig)er (E)Migrationsliteratur in Deutschland*, „Porównania“ 2022, nr 2(32), s. 179–213.

eliza.szymanska@ug.edu.pl

Dorota Werbińska (Polska) – dr hab., prof. Uniwersytetu Pomorskiego, Katedra Filologii Angielskiej, Uniwersytet Pomorski w Słupsku. ORCID: 0000-0002-1502-7199

Wybrane publikacje: *The Formation of Language Teacher Identity*, Słupsk 2017; *Language teacher positioning in a teacher promotion examination: A small story approach*, „Neofilolog” 2020, nr 54(1), s. 133–153; Ekşi G.J., Yakişik B.Y., Aşık A., Fişne F.N., Werbińska D., Cavalheiro L., *Language teacher trainees’ sense of professional agency in practicum: cases from Turkey, Portugal and Poland*, „Teachers and Teaching: Theory and Practice” 2019, Vol. 25, No. 3, pp. 279–300; *In-service language teachers’ examination discourses: Interpretative repertoires and positioning*, Słupsk 2022; Meihami H., Werbińska D., *The Role of Action Research in ESP Teachers’ Professional Identity Development*, „Journal of Research in Applied Linguistics” 2022, Vol. 13, Issue 1, pp. 31–43.

dorota.werbinska@apsl.edu.pl

Patryk Witzak (Polska) – dr nauk humanistycznych, Wydział Literaturoznawstwa, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. ORCID: 0000-0002-5776-6176
Publikacje: *Śmierć w prozie emigrantów pierwszej fali uchodźstwa rosyjskiego – Michaiła Arcybaszewa i Marka Aldanowa – w kontekście literacko-filozoficznym*, Toruń 2018; *Экспрессионистские мотивы в рассказе Тринадцатые Василия Яновского*, „Polilog. Studia Neofilologiczne” 2021, nr 11, s. 87–95; *Образ города в прозаическом творчестве Нины Берберовой*, „Acta Neophilologica” 2020, t. 22, nr 1, s. 91–102; *Odkrywanie świadomości religijnej w literaturze emigracji rosyjskiej pierwszej fali (o powieści Druga miłość Wasilija Janowskiego)*, „Acta Polono-Ruthenica” 2019, t. 24, nr 4, s. 65–75; *Wokół autobiograficzności powieści Prolog Galiny Kuzniecovej*, „Slavia Orientalis” 2018, t. 67, nr 4, s. 647–659.
witzakp@wp.pl

SPIS TREŚCI

LITERATUROZNAWSTWO

Saule Abisheva, Danuta Gierczynska Verse Style of the Poetic Group “Moscow Time”	7
Daniel Kalinowski Stepy Kazachstanu w <i>Dzienniku podróży po Syberii</i> (1846) Adolfa Januszkiewicza.....	17
Виктор Халипов / Victor Khalipov Этнотип литовца в творчестве Максима Горьцкого.....	27
Krystyna Krawiec-Złotkowska <i>Wolni z wolnymi, równi z równymi! Ad fontes</i> polskiej i ukraińskiej poezji i kultury (rekonesans historyczno-literacki)	39
Joanna Nowakowska-Ozdoba Miłość w życiu i twórczości Iwana Turgieniewa (na materiale małych form prozatorskich)	57
Nina Nowara-Matusik Krajobraz(y) grozy – konteksty nieoczywiste. Kilka uwag na marginesie powieści <i>Amanda i Eduard</i> Sophie Mereau-Brentano.....	71
Polina Orekhova Internationale und interkulturelle Aspekte der Rezeption von Sof’â Fedorčenkos <i>Narod na vojne</i>	81
Idalia Smoczyk-Jackowiak Courtly Feasts in the Mirror of Literature.....	91

Людмила Шевченко / Liudmyła Shevchenko	
Особенности изображения инокультурных пространств в романе Эльвиры Барякиной <i>Белый шанхай</i>	105
Eliza Szymańska	
(K)raj utracony, raj(ch) odzyskany? Obraz Polski i Niemiec w debiutanckiej powieści Alexandry Tobor <i>Sitzen vier Polen im Auto. Teutonische Abenteuer</i> [<i>Siedzi czworo Polaków w aucie. Przygody typowo niemieckie</i>].....	121
Patryk Witczak	
Motywy fantastyczne w prozie Wasilija Janowskiego.....	133

JĘZYKOZNAWSTWO I GLOTTODYDAKTYKA

Izabela Bieńkowska, Iwona Jaromin, Krzysztof Polok	
The Application of Online Games When Teaching English in Preschool Education.....	153
Barbara Gawrońska Pettersson	
The Magic of Sound and Colour. Multimodality in Eleanor Farjeon's <i>Martin Pippin</i> Books and Their Translations Into Polish	167
Guranda Khabeishvili	
Application of Student-Centered Methods in the Classroom (A Case of Higher Education Institutions in Georgia)	183
Зоя Новоженова / Zoja Nowożenowa, Александра Климкевич / Aleksandra Klimkievitch	
Лексические орбиты «спутника»: прагматика vs семантика. Часть 1...	199
Barbara Sadownik	
Generative Grammatik und die neurobiologischen Korrelate der menschlichen Sprachfähigkeit: offene Fragen und Herausforderungen	215
Mariola Smolińska	
Zu Besonderheiten der Kommunikation in der Polnischen Volksarmee am Beispiel ausgewählter Memoiren der Wehrdienstleistenden in den Jahren 1970–1980	229
Dorota Werbińska	
What Do In-Service Language Teachers' Promotion Discourses Reveal? Looking at Affordances and Constraints	247

RECENZJE

Melanie Ellis

Tomasz Paciorkowski, *Native speakerism. Discriminatory employment practices in Polish language schools*, Peter Lang, Berlin 2022, pp. 293 263

Jacek Gryczka

Andrzej Kątny, *Das Polnische im Spiegel des Deutschen. Studien zur kontrastiven Linguistik*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021: 181 S. 267

Tomasz Róg

Weronika Wilczyńska, Maciej Mackiewicz, Jarosław Krajka, *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2019, 685 s. 271**ŻYCIE NAUKOWE**

Mariola Smolińska

Wende? Wenden! – Bericht über den 6. Kongress des Mitteleuropäischen Germanistenverbands (MGV) vom 22. bis 24. September 2022 an der Warmia- und Mazury-Universität in Olsztyn/Allenstein (Polen)..... 279

NOTY O AUTORACH 283

WYMOGI EDYTORSKIE

„**Polilog. Studia Neofilologiczne**” przyjmuje do druku wyłącznie oryginalne prace, niepublikowane i nieprzeznaczone do publikacji w innych wydawnictwach, potwierdzone stosownym **oświadczeniem autora** (formularz na: <https://polilog.apsl.edu.pl/dla-autorow/>).

Przed wysłaniem artykułu należy zarejestrować się na stronie internetowej Polilog w OJS, a następnie wysłać artykuł pocztą elektroniczną jednocześnie na dwa adresy: idalia.smoczyk@apsl.edu.pl, galina.nefagina@apsl.edu.pl

Objętość tekstu

Artykuł – 10-15 stron (do 25 000 znaków ze spacjami), recenzja książki do 5 stron (do 10 000 znaków), sprawozdania z konferencji naukowych i informacja o pozycjach wydawniczych (publikacjach) – do 2 stron (około 4000 znaków ze spacjami).

Format tekstu

- **tytuł artykułu** – wersalikami Times New Roman 12, czcionka pogrubiona, wyrównanie do środka,
- **imię i nazwisko** – czcionka Times New Roman 12,
- **identyfikator ORCID** (*Open Research and Contributor ID*),
- **ośrodek akademicki, miejscowość, kraj** – czcionka Times New Roman 12, kursywa,
- **adres poczty elektronicznej** – czcionka Times New Roman 12, kursywa,
- **słowa kluczowe** – w języku artykułu (5 słów), czcionka Times New Roman 12, kursywa,
- **tekst zasadniczy** – czcionka Times New Roman 12; interlinia 1,5 wiersza; marginesy – 2,5 cm dla formatu A4, wyjustowanie (równomierne rozłożenie tekstu pomiędzy marginesami),
- **bibliografia** – porządek alfabetyczny; w przypadku kilkukrotnego odwołania się do prac tego samego autora zastosowanie znajduje zapis chronologiczny publikacji; wydawnictwa zapisane cyrylicą podlegają transliteracji zgodnie z regułami określonymi na stronie internetowej <http://www.ushuaia.pl/transliterate/>, po wybraniu wariantu „cyrylica, transliteracja PN-ISO 9:2000”; czcionka Times New Roman 12,
- **streszczenie** – w języku angielskim (do 1000 znaków) obejmuje tytuł artykułu, cele badawcze, metodologię, opis rezultatów analizy, 5 słów kluczowych (*key words*).

Informacja o Autorze

Sporządzić na odrębnej stronie: imię i nazwisko, tytuł i stopień naukowy, ośrodek reprezentowany przez Autora (afiliacja), stanowisko, tytuły pięciu ważniejszych w dorobku naukowym Autora publikacji ze wskazaniem miejsca i roku wydania, objętości tekstu (ilość stron), adres e-mail, identyfikator ORCID (*Open Research and Contributor ID*).

Cytowania

1. Cytaty obejmujące powyżej 3 wierszy wyodrębniane są w tekście w sposób graficzny za pomocą podwójnej interlinii – czcionka Times New Roman, rozmiar 12 pkt, pojedynczy interwał między wierszami, bez użycia cudzysłowu.
2. Krótkie cytacje stanowią integralną część tekstu zasadniczego, czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5 wiersza, ujęte w cudzysłowie („”); gdy w cytacie występuje cudzysłów, należy go oznaczyć cudzysłowem ostrokątnym, np.: „The term romance derived from the medieval Latin word meaning «in the roman language»”.
3. Pomijanie części cytowanego tekstu wymaga użycia wielokropka w nawiasie kwadratowym: [...]. Przepisy autora w cytacie również oznaczamy nawiasem kwadratowym.
4. Cytowania w językach słowiańskich przytaczane są w języku oryginalnym, inne – w języku artykułu.

Odsyłacze (w tekście głównym)

1. Stosujemy odsyłacze wewnątrztekstowe w nawiasach kwadratowych według wzoru: [Nowak 2002: 32] – podajemy nazwisko autora, rok wydania publikacji, stronę.
2. Jeśli kilka prac tego samego autora zostało opublikowanych w tym samym roku, należy zastosować indeksację literową a, b, c itd. (bez spacji między rokiem publikacji a literą): [Nowak 2002a: 314].
3. Tytuły utworów, prac naukowych, rozdziałów zapisywane są kursywą, np.: *Sztuka i piękno w średniowieczu; Teorie badań literackich*.
4. Tytuły czasopism i gazet z użyciem cudzośliwu, np.: „Polilog. Studia Neofilologiczne”.
5. Tytuły utworów nie tłumaczonych na język artykułu przytaczane są w zapisie oryginalnym.
6. Obok zastosowanego w tekście tłumaczenia tytułu utworu równolegle dokonuje się w nawiasie prezentacji zapisu oryginalnego wraz z podaniem roku wydania, np.: *Na Górnjej Masłowce (Ha Верхней Масловке, 2006)*.
7. Przy pierwszym użyciu danej nazwy osobowej w tekście głównym należy użyć nazwy pełnej, składającej się z imienia i nazwiska, np.: Umberto Eco.

Przypisy dolne (niebibliograficzne, objaśnienia, notatki)

Przypisy umieszczone na dole strony zawierającej treść, do której się one odnoszą, automatycznie, numerowane kolejno, czcionka Times New Roman, rozmiar 10 pkt, pojedyncza interlinia.

Bibliografia

Monografia autorska

Waśko A., 2015, *Historia według poetów. Myślenie metahistoryczne w literaturze polskiej (1764–1848)*, Kraków.

Rozdział w pracy zbiorowej

Janion M., 1984, *Gotycyzm*, [w:] *Literatura polska. Przewodnik encyklopedyczny*, t. 1, red. J. Krzyżanowski, Warszawa.

Artykuł w czasopiśmie

Dąbrowska M., 2015, *Ze studiów nad twórczością Michaiła Nikiticza Murawjowa (wątek Bolesława Krzywoustego i Zbigniewa)*, „Acta Neophilologica”, t. XVII (2), s. 93–104.

Utwór literacki w zbiorze dzieł

Gogol M., 1940: *Plaszcz*, [w:] N.V. Gogol, *Zbiór utworów: w 14 tomach*, t. 3. *Historia*, Moskwa–Leningrad, 1937–1952.

Źródła internetowe

Zholkovsky A., 2005, *Wybrane artykuły na temat rosyjskiej poezji*, Moskwa 2005, <http://college.usc.edu/alik/rus/book/invariants/index.html> (dostęp 21.11.2019).

Skróty bibliograficzne

- *Ibidem* – tamże
- *Eadem, ead.* – taż (autorka), tejeż (autorki)
- *Idem, id.* – tenże (autor), tegoż (autora)
- *Iidem, iid.* – ciż (autorzy), tychże (autorów)
- *Passim* – w różnych miejscach (wymienionej książki albo dzieł wymienionego autora)

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ

„Polilog. Studia Neofilologiczne” принимает исключительно оригинальные работы, не публиковавшиеся прежде и не предназначенные для публикации в других изданиях, что должно быть подтверждено автором. Форма свидетельства см. <https://polilog.apsl.edu.pl/dla-autorow/>

После регистрации на сайте журнала Polilog в закладке OJS следует прикрепить статью и выслать электронной почтой **одновременно** на 2 адреса: idalia.smoczyk@apsl.edu.pl, galina.nefagina@apsl.edu.pl

Объем

Статья 10-15 страниц (не более 25 000 знаков с пробелами), рецензия на книгу – до 5 страниц (до 13 000 знаков), информация о научных конференциях и изданиях – до 2 страниц (не более 2000 знаков с пробелами).

Формат текста

- **название статьи** – большими буквами Times New Roman 12, жирный, выравнивание по центру,
- **имя и фамилия** – Times New Roman 12,
- **номер ORCID** (*Open Research and Contributor ID*),
- **учебное заведение, город, страна** – Times New Roman 12, курсив,
- **электронный адрес** – Times New Roman 12, курсив,
- **ключевые слова** – на языке статьи (5 слов). Times New Roman 12, курсив,
- **основной текст** – Times New Roman 12; интервал – 1,5; все поля – 2,5 для страницы формата А4, выравнивание по ширине,
- **библиография** – приводится по алфавиту; если используется несколько работ одного автора, то они располагаются в хронологическом порядке; написанные кириллицей издания должны быть транслитерированы на латиницу с помощью сайта <http://www.ushuaia.pl/transliterate/>, надо выбрать вариант «cyrylica, transliteracja PN-ISO 9:2000»); шрифт – Times New Roman 12,
- **резюме** – на английском языке (до 1000 знаков) содержит название статьи, цель, метод, результаты исследования, 5 ключевых слов (*key words*).

Сведения об авторе

На отдельной странице: имя и фамилия, ученое звание и ученая степень, место работы и занимаемая должность, заглавия пяти важнейших публикаций с указанием места, года издания и количества страниц, электронный адрес и номер ORCID (*Open Research and Contributor ID*).

Цитирование

1. Цитаты объёмом более 3 строк графически выделяются в тексте двойным интервалом – шрифт Times New Roman, кегль 10, межстрочный интервал – одинарный, без кавычек.
2. Короткие цитаты включаются в основной текст, Times New Roman 12, межстрочный интервал – полуторный, заключаются в кавычки («»); если в цитате уже имеются кавычки, то используются „лапки”, например: «В романах нарушается граница между „своим” и „чужим”».
3. Если в цитате какая-то часть опускается, то пропуск обозначается [...].
4. цитаты на славянских языках приводятся на языке оригинала, остальные цитаты – на языке статьи.

Ссылки

1. Ссылки даются в тексте статьи в квадратных скобках с указанием фамилии автора, года: страницы [Иванова 2002: 32].
2. При нескольких изданиях одного автора в одном и том же году использовать индексацию буквами а, б и т.д. [Иванова 2002а: 314].
3. Названия произведений, научных работ, глав и разделов выделяются курсивом, например: *Письмовник*; *Поэтика традиционных сюжетов*.
4. Названия журналов и газет даются в кавычках, напр., „*Polilog. Studia Neofilologiczne*”.
5. Названия произведений, не переведенных на язык данной статьи, приводятся на языке оригинала.
6. Если произведение переведено, то в скобках указывается название оригинала и год издания, например, *Na Górnej Masłowce* (*На Верхней Масловке*, 2006).
7. При первом упоминании в тексте имени и фамилии авторов следует указать имя полностью, например: Дина Рубина.

Сноски, имеющие характер примечаний и пояснений (внизу страницы)

Внизу страницы, автоматически, сплошная нумерация, шрифт Times New Roman, кегль 10, межстрочный интервал – одинарный.

Библиография (транслитерация написанного кириллицей)

Книга

Нямцу А., 1999, *Поэтика традиционных сюжетов*, Черновцы, с. 320.

Статья в сборнике

Лотман Ю., 2004, *Внутри мыслящих миров*, [в:] idem, *Семиосфера*, Санкт-Петербург 2004.

Клягина Л., 2007а, *Творчество Гоголя как духовный источник русского авангардного искусства*, [в:] *Н.В. Гоголь и современная культура. Шестые Гоголевские чтения: сборник статей*, Москва 2007.

Статья в журнале:

Клягина Л., 2007б, *Жанровые вариации на классическую тему (Заметки о современных прочтениях Гоголя)*, „*Известия Уральского государственного университета*” 2007, № 1/2 (63).

Немзер А., 1994, *Современный диалог с Гоголем: [Гоголевские мотивы в российской прозе: Заметки критика]*, „*Новый мир*” 1994, № 5, с. 208–225.

Авторефераты диссертаций:

Фонова Е., 2009, *Восприятие Ш. Бодлера во Франции, Бельгии и России в эпоху символизма*: Автореф. дисс. канд. филол. наук, Москва.

Произведение в собрании сочинений:

Гоголь Н., 1940, *Шинель*, [в:] idem, *Полное собрание сочинений: в 14 томах*, т. 3. *Повести*, Москва–Ленинград 1937–1952.

Интернетресурс:

Жолковский А., 2005, *Избранные статьи о русской поэзии: Инварианты, структуры, стратегии, интертексты*, Москва, <http://college.usc.edu/alik/rus/book/invariants/index.html> (дата последнего обращения к ресурсу).

Термины и сокращения

- *Ibidem* – там же
- *Eadem, ead.* – та же (об авторе-женщине)
- *Idem, id.* – тот же (автор)
- *Idem, iid.* – те же (авторы)
- *Passim* – в разных местах

SUBMISSION GUIDELINES

„**Polilog. Studia Neofilologiczne**” accepts only original contributions, previously unpublished, or not under consideration for publishing elsewhere, **confirmed by Author’s statement** (<https://polilog.apsl.edu.pl/dla-autorow/>).

To submit an article, you need to register in OJS on the Polilog website. The article should be submitted electronically to the addresses: idalia.smoczyk@apsl.edu.pl, galina.nefagina@apsl.edu.pl

Length

Articles – 10-15 pages (up to 25,000 characters with spaces), book review – up to 5 pages (up to 10,000 characters), reports from scientific conferences and information on publications – up to 2 pages (about 4 000 characters with spaces).

Text format

- **article’s title** – Times New Roman. Font size: 12; capital letters; Bold; Centred,
- **author’s name** – Times New Roman. Font size: 12,
- **ORCID** (Open Research and Contributor ID),
- **academic institution of the Author (affiliation)** – city, country: Times New Roman. Font size: 12; Italics,
- **e-mail address** – Times New Roman. Font size: 12; Italics,
- **key words** – 5 key words in the language of the manuscript; Times New Roman. Font size: 12; Italics,
- **main text** – Times New Roman. Font size: 12; 1.5 line spacing; Margins – 2.5 cm for A4 format; Justified (even distribution of text between the margins),
- **bibliography** – ordered alphabetically; in the case of several publications of the same author, they should be arranged chronologically. Cyrillic publications are subject to transliteration in accordance with the rules specified on the website <http://www.ushuaia.pl/transliterate/>, after selecting the “Cyrillic, transliteration PN-ISO 9: 2000” option; Times New Roman, font size: 12,
- **abstract** – each article must contain an abstract in English (up to 1000 characters) with the title of the article, research objectives, methodology, description of the results of the analysis, and 5 key words.

Information about the Author (please, prepare it on a separate page)

Name and surname, title and academic degree, academic institution represented by the Author (affiliation), position, titles of five more significant publications in the Author’s scientific achievement, indicating the place and year of publication, length of the text (number of pages), e-mail address, and ORCID (Open Research and Contributor ID).

Citations

1. Quotations covering more than 3 lines are marked graphically in the text by means of double spacing – Times New Roman font, size 12 points, single interval between lines, without quotation marks.
2. Short citations form an integral part of the main text: Times New Roman font, size 12 points, 1.5 line spacing, enclosed in quotation marks (“ ”); when quotation marks appear in a quoted text, they should be marked with single quotation marks, e.g. “The term romance derived from the medieval Latin word meaning ‘in the Roman language’”.
3. In English Author’s inclusions are presented in square brackets [...], whereas omissions in angle brackets (...).

4. Quotations in Slavic languages are quoted in the original language, others – in the language of the article.

In-text citations

1. In-text citations must be given in square brackets with author's name, year of publication, page number: [Johnson 2002: 32].
2. If several works of the same author were published in the same year, use the indexation of letters a, b, c, etc. (without spaces between the year of publication and the letter): [Johnson 2002a: 314].
3. Titles of literary works, scientific papers, book chapters must be written in italics, e.g.: *Moby Dick*; *From Memory to Written Record*.
4. Titles of journals and newspapers – within quotation marks, e.g.: "Polylogue. Neophilological Studies".
5. Titles of works not translated into the language of the article are quoted in the original notation.
6. Next to the translation of the work's title used in the text, the original transcript must be provided in brackets, and the year of publication must be given, e.g.: *Pies Baskerville'ów* (*The Hound of the Baskervilles*, 2018).
7. The first time a given personal name is used in the main text, the full name consisting of the first and last name should be used, e.g.: Patricia Jaeger.

Footnotes

Footnotes must be given at the bottom of the page containing the content to which they relate. They must be automatic, numbered sequentially. Times New Roman, font size: 10, single space between lines.

Bibliography

Book by one Author

Jaeger P., 2000, *Dirt and Desire*, Chicago.

Chapter in a Multi-Author Book

Forster L., 2003, *Nature's Double Vitality Experiment; May Sinclair's Interpretation of the New Woman*, [in:] *Feminist Forerunners: New Womanism and Feminism in the Early Twentieth Century*, ed. A. Heilmann, London.

Journal articles

MacDonald S., 2007, *The Erasure of Language*, "College Composition and Communication", Vol. 58, No. 4, pp. 585–625.

A literary work (a short story, a poem, etc.) published in a collection

Whitman W., 1991, *I Sing the Body Electric*, [in:] *Selected Poems*, Dover, pp. 12–19.

Citing Web Sources

McCash J., 1979, *Marie de Champagne and Eleanor of Aquitaine: A Relationship Reexamined*, "Speculum", Vol. 54, No. 4, pp. 698–711, www.links.jstor.org/sici?sici=00387134%28197910%2954%3A4%3C698%3AMDCAEO%3E2.0CO%3B2-L (accessed 8 February 2009).

Bibliographic abbreviations

- *Ibidem* – ('in the same place'); we use this to cite the same source twice in a row.
- *Idem, id.* – ('the same person'); a female must be *eadum* (*ead.*); multiple female authors are *eaedem* (*eaed.*) and multiple authors of whom at least one is male are *eidem* (*eid.*), multiple male authors are *iidem* (*iid.*).
- *Passim* – to indicate that relevant passages are scattered throughout the overall book or works of a mentioned author.