

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
University of Warmia and Mazury in Olsztyn

Acta
Neophilologica

XXVI/1 2024

Wydawnictwo
Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego
w Olsztynie

Rada Naukowa/ Scientific Board

Iryna Betko (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); Piotr Blumczyński (Queen's University Belfast); Thorsten Carstensen (University of Amsterdam); Zbigniew Chojnowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); Karsten Dahlmanns (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Anna Dargiewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); David Duff (Queen Mary University of London); David Engels (Université Libre de Bruxelles/Instytut Zachodni w Poznaniu); Peter Ernst (Universität Wien); Ilona Feld-Knapp (Eötvös Loránd University Budapest); Konstanze Fliedl (Universität Wien); Robert Hampson (University of London); Günter Höfler (Karl-Franzens-Universität Graz); Svitlana Ivanenko (National Pedagogical Dragomanov University Kiev); Aneta Jachimowicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); Věra Janíková (Masarykova Univerzita Brno); Zoltán Kövecses (Eötvös Loránd University Budapest); Ewa Kujawska-Lis (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); Helga Mitterbauer (Université Libre de Bruxelles); Dominic Rainsford (Aarhus University); Carla Sassi (Università degli Studi di Verona); Sigurd Paul Scheichl (Universität Innsbruck); Thomas F. Schneider (Erich Maria Remarque-Friedenszentrum, Universität Osnabrück); Joanna Targońska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie); Tania Zulli (Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara)

Recenzenci/Reviewers

Elżbieta Bender; Ewa Białek; Martin Blaszk; Ralf Bogner; Thorsten Carstensen; Karsten Dahlmanns; Anna Drogosz; Elżbieta Dutka; Piotr Gašiorowski; Adam Głaz; Gudrun Heidemann; Günter Höfler; Marta Janachowska-Budych; Monika Janicka; Adriana Sara Jastrzębska; Mariola Jaworska; Jan Jędrzejewski; Hanna Kaczmarek; Eliza Karmińska; Grzegorz Kowal; Monika Krajewska; Marco Magirius; Grzegorz Maziarczyk; Krystyna Mihulka; Katarzyna Molek-Kozakowska; Helena Pocięchina; Ewa Półtorak; Mariusz Rutkowski; Karol Sauerland; Elżbieta Sidoruk; Sławomir Sobieraj; Beate Sommerfeld; Paweł Stachura; Aneta Stojć; Tomasz Waszak; Dorota Werbińska; Jadwiga Wegrodzka; Tomasz Wiśniewski; Joanna Zawodniak; Bernadetta Żynis

Komitet redakcyjny/ Editorial Board

Redaktor naczelna/ Editor-in-Chief

Aneta Jachimowicz

Redaktorzy tematyczni/ Associate Editors

Językoznawstwo i glottodydaktyka / Linguistics and Language Education

Joanna Targońska

Literaturoznawstwo i przekładoznawstwo/ Literary Studies and Translation Studies

Ewa Kujawska-Lis

Joanna Chłosta-Zielonka

Sekretarze redakcji/ Editorial Secretaries

Halszka Lelen

Joanna Nawacka

Korekta językowa/ Language Editor

Trevor Hill

Adres redakcji/ Address of the Editorial Office

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wydział Humanistyczny

ul. Kurta Obitzta 1, 10-725 Olsztyn

<https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/an>

Redakcja wydawnicza/ Publishing Editor

Katarzyna Zawilska

Projekt okładki/ Cover Design

Dariusz Walasek

Skład i łamanie/ Typesetting

Marzanna Modzelewska

ISSN 1509-1619

© Copyright by Wydawnictwo UWM • Olsztyn 2024

Wydawnictwo UWM

ul. Jana Heweliusza 14, 10-718 Olsztyn

tel. 89 523 36 61, fax 89 523 34 38

www.uwm.edu.pl/wydawnictwo/

e-mail: wydawca@uwm.edu.pl

Nakład 90 egz. Ark. wyd. 17,00; ark. druk. 14,25

Druk: Zakład Poligraficzny UWM w Olsztynie, zam. nr 415

Spis treści

Literaturoznawstwo

Dominika Kotuła	
„To, co niewidoczne, chce się czasami pokazać”. O doświadczaniu przestrzeni w <i>Jeśli przecięto cię na pół</i> Łukasza Barysa	7
Sylwia Hałub	
The Motif of Persephone in Sarah J. Mass’ <i>A Court of Thorns and Roses Series</i>	29
Trevor Hill	
The Drama of Language Learning: Using English Literature with a Polish Teenage Youth Theatre	45
Zbigniew Chojnowski	
Tematyka kopernikowska w polskiej poezji humorystycznej	67
Sigurd Paul Scheichl	
Fixiert auf die Vergangenheit – die Literaten der Ersten Republik Österreich und Österreich-Ungarn	81
Michał Urbanowicz	
Mystery, Thriller, Hybrid? <i>The Riddle of the Sands</i> by Erskine Childers in a Transmedial Narratological Perspective	97
Barbara Galant	
Do czego porównać noc lipcową? Na tropie tropów w przekładzie prozy Brunona Schulza na język hiszpański	109
Kira Kaufmann	
„Das Zittern vor Begierde nach dem Zusammenhang“. Über Franz Grillparzers <i>Der arme Spielmann</i> und das Gedicht <i>Als sie, zuhörend, am Klaviere saß</i>	129

Językoznawstwo i glottodydaktyka

Anna Romanik	
Anglicyzmy z zakresu ekologii w polskiej i rosyjskiej prasie typu <i>life style</i>	147
Marcelina Kałasznik/ Przemysław Staniewski	
Covid-19 und Konfliktmetaphorik – Eine korpusbasierte Studie	159
Joanna Olechno-Wasiluk	
„Z bajką w walizce. O roli bajki w edukacji międzykulturowej” jako przykład realizacji metody projektów w kształtowaniu kompetencji interkulturowej przyszłych filologów	179
Marzanna Karolczuk/ Anna Stańczyk-Cruz/ Joanna Wajda	
„Angażująca nauka na studiach filologicznych” w opiniach nauczycieli akademickich (wyniki badania fokusowego)	191
Karolina Wakulik	
O idiolekcie tłumacza dialogisty w filmie animowanym – badania wstępne	207

Recenzje

Urzędowska, Aleksandra (2023), <i>Facewords. O tendencjach słowotwórczych w mediach społecznościowych</i> . Kraków: Universitas, ss. 260, ISBN 978-83-242-4041-8, ISBN e-book 978-83-63241-09-4 (Katarzyna Skrzypczak)	221
--	-----

Table of Contents

Literary Studies

Dominika Kotuła “What is invisible wants to be seen sometimes”. Experiencing Space in <i>If You Were Cut in Half</i> by Łukasz Barys	7
Sylvia Hałub The Motif of Persephone in Sarah J. Mass’ <i>A Court of Thorns and Roses</i> Series	29
Trevor Hill The Drama of Language Learning: Using English Literature with a Polish Teenage Youth Theatre	45
Zbigniew Chojnowski Copernican Themes in Polish Humorous Poetry	67
Sigurd Paul Scheichl Looking Backwards – The Austrian Writers of the First Republic and Austria-Hungary	81
Michał Urbanowicz Mystery, Thriller, Hybrid? <i>The Riddle of the Sands</i> by Erskine Childers in a Transmedial Narratological Perspective	97
Barbara Galant What Can a Night in July be Compared to? Tracing Stylistic Devices in the Spanish Translations of Bruno Schulz’s Prose	109
Kira Kaufmann “Trembling with Desire for Connection, Correlation, Coherence”. On Franz Grillparzer’s <i>Der arme Spielmann</i> and the Poem <i>Als sie, zuhörend, am Klaviere saß</i>	129

Linguistics and Language Education

Anna Romanik Anglicisms from the Field of Ecology in Polish and Russian Lifestyle Magazines	147
Marcelina Kałasznik/ Przemysław Staniewski Covid-19 and Conflict Metaphors – A Corpus-based Study	159
Joanna Olechno-Wasiluk “With a Fairy Tale in a Suitcase. On the Role of the Fairy Tale in Intercultural Education” as an Example of the Implementation of the Project Method in Shaping the Intercultural Competence of Future Philologists	179
Marzanna Karolczuk/ Anna Stańczyk-Cruz/ Joanna Wajda “Engaging Learning in Philological Studies” in the Opinions of Academic Teachers (Results of a Focus Group Study)	191
Karolina Wakulik Idiolect of a Dialogist Translator in an Animated Film – Preliminary Research	207

Reviews

Urzędowska, Aleksandra (2023), <i>Facewords. O tendencjach słowotwórczych w mediach społecznościowych</i> . Kraków: Universitas, 260 pp., ISBN 978-83-242-4041-8, ISBN e-book 978-83-63241-09-4 (Katarzyna Skrzypczak)	221
--	-----

Literaturoznawstwo

DOI: 10.31648/an.9585

Dominika Kotuła

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4518-6374>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/

University of Warmia and Mazury in Olsztyn

dominika.kotula@uwm.edu.pl

„To, co niewidoczne, chce się czasami pokazać”. O doświadczaniu przestrzeni w *Jeśli przecięto cię na pół* Łukasza Barysa

“What is invisible wants to be seen sometimes”. Experiencing Space in *If You Were Cut in Half* by Łukasz Barys

Abstract: This article is devoted to spatial experience in Łukasz Barys' novel *Jeśli przecięto cię na pół* [*If You Were Cut in Half*]. Since complex interactions with space constitute a vital aspect of the identity formation of Marcel, the novel's protagonist and narrator, the ways in which he perceives and describes his surroundings are carefully examined. Thus, particular emotive and sensual topographies are mapped and the liminal as well as heterotopic qualities of space are discussed. Furthermore, Jacques Derrida's idea of hauntology is employed to interpret the process of addressing the forgotten or repressed elements of history. The analysed spaces are divided into three categories, namely the space of exclusion, the space of repression, and the space of transgression.

Keywords: space, identity, hauntology, emotional topography, sensual topography

Jak zauważyła w swojej poświęconej geopoetyce książce Elżbieta Rybicka, przestrzeń – szczególnie przestrzeń geograficzna – ma w literaturze często charakter poetyczny, jest zatem „aktywnym, sprawczym czynnikiem” (Rybicka 2014: 11). W drugiej powieści Łukasza Barysa¹ przestrzeń, rozumiana jako „dynamiczna

¹ Łukasz Barys (ur. w 1997 r.) rozpoczął swoją karierę literacką od wydania w 2020 r. nagrodzonego w Ogólnopolskim Konkursie Literackim im. Artura Fryza tomu poezji *Wysokie słońce*. Pośród innych nagród, które otrzymał młody twórca, znalazły się m.in. Grand Prix Ogólnopolskiego Konkursu Poetyckiego im. Reinerja Marii Rilkego i nagroda w Ogólnopolskim Konkursie Poetyckim im. Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, a także Paszport „Polityki” za debiutancką, wydaną w 2021 r., powieść *Kości, które nosisz w kieszeni* czy nagroda główna w II edycji Konkursu o Nagrodę Dramaturgiczną im. Tadeusza Różewicza za sztukę *Szwaczka* (2023). Proza Barysa doceniona została nie tylko

konfiguracja ideologii, codzienności, zmysłowości” i ukazująca „miejsca jako konstelację zmiennych” (Rybicka 2014: 82), stanowi niezwykle istotny element świata przedstawionego – jej zmysłowe postrzeganie i doświadczanie niejednokrotnie decyduje o tonie i kształcie narracji. Relacja z przestrzenią w dużej mierze wpływa na najważniejszy spośród tematów powieści, czyli proces konstruowania złożonej, nieoczywistej tożsamości głównego bohatera. Nastoletni Marcel, będący również narratorem tej wielowymiarowej opowieści, splatając realizm z elementami fantastycznymi, dorasta na prowincji – jego doświadczenia są kształtowane przez rzeczywistość pozamiejską, w dużej mierze determinowaną przez mechanizmy wykluczenia. Mimo permanentnego poczucia nieprzynależności narrator sprawnie zmienia co pewien czas perspektywę indywidualną na zbiorową, oferując czytelnikom obrazowe opisy relacji i afektów. Analizuje sieci zależności pomiędzy ludźmi oraz elementami otoczenia, konsekwentnie upodmiotowiając przy tym zwierzęta, rośliny i przedmioty, których historie opowiada i zapośrednicza. Między innymi przez to, że nieustannie i z wielu przyczyn doświadcza rozszczelnienia i przemieszczeń własnej podmiotowości, narrator często skupiony jest również na granicach poszczególnych przestrzeni, a także na ich przecięciach oraz pęknięciach. Figura przecięcia, obecna już w tytule powieści, staje się podstawowym narzędziem opisu rzeczywistości przedstawionej. Kiedy pogrążony w żałobie po matce Marcel staje się swoistym medium, widma, zgodnie z teorią widmontologii i towarzyszącą jej logiką suplementacji (por. Derrida 2016), zaczynają lokować się w nim, jednocześnie zajmując i generując przestrzeń oraz komplikując kategorie wnętrza i zewnątrz. Każde z nich niesie ze sobą wiedzę o miejscu, które zamieszkuje bohater i oferuje opowieści z przeszłości, często podkreślające cielesność doświadczenia biograficznego związanego z „topograficznym materialnym konkretem” (Czerwińska 2011: 187). Współistniejące i finalnie wchodzące ze sobą w interakcje przestrzenie obecne w powieści zaklasyfikować można jako determinowane przez kategorie wykluczenia, wyparcia i wykroczenia.

przez entuzjastycznie recenzujących go krytyków i krytyczki, lecz także przez czytelników – jego debiutancka powieść stała się bestsellerem Empiku.

1. Przestrzeń wykluczenia

Narrator i główny bohater powieści mieszka w Sromutce – położonej w województwie łódzkim wsi, oddzielonej od świata autostradą oraz „ekranami w kolorze zieleni” (Barys 2022: 15) i zaklasyfikowanej przez narratora do Polski Be² – tej, która nagminnie pomijana jest w dyskursie publicznym oraz rzadko bywa reprezentowana w mediach społecznościowych, takich jak Instagram, kompulsywnie przeglądany przez narratora, jego mamę i kuzynki³. Marcel odnotowuje zresztą tę nieobecność: „W nieskończoność przeglądałem Instagram. Oglądałem te eleganckie relacje ze wszystkich Polsk A i zastanawiałem się, co zrobili moi przodkowie, że im palec Boga kazał rosnąć właśnie tu” (Barys 2022: 47). Poczucie wykluczenia i przynależności do niebudzącej zainteresowania, a wręcz zapomnianej grupy społecznej towarzyszy bohaterom powieści bez ustanku i generuje w nich różnorodne reakcje, od pragnienia ucieczki matki⁴, przez defensywność ojca, aż po rezygnację Marcela, podszytą wiarą w magiczną odmianę determinizmu⁵.

Barys konsekwentnie koncentruje się w swojej twórczości na obszarach pe-ryferyjnych (w jego debiutanckiej powieści, *Kości, które nosisz w kieszeni*, akcja

² Jak zauważył Ray Hudson, tożsamość miejsc jest często określana poprzez porównywanie, nieustanne sytuowanie ich w relacji do innych przestrzeni. Zwracając uwagę na wpływ miejsca zamieszkania na tożsamość zasiedlających je osób, badacz podkreśla, że poświęcone przestrzeniom narracje, kształtowane często przez dynamiczne przemiany społeczno-ekonomiczne, oddziałują na sposób identyfikacji mieszkańców (Hudson 2001: 445–446).

³ Znajomość mediów społecznościowych i obecność w nich jest w powieści elementem charakterystyki bohaterów: „Mama siada zmęczona przed telewizorem i odpala kanał z disco polo. Ale tandra – chcę powiedzieć, ale w sumie to Zenek wpada mi w ucho, siadam obok i patrzę mamie przez cuchnące potem i dezodorantem ramię – nadrabia Instagram. Tak, mama to nowoczesna babka, ma konto na Instagramie i nawet z niego korzysta – sprawdza, co tam w Polsce A. Sama nic nie wrzuca, bo u nas nie ma nic, czym się można pochwalić w Internecie” (Barys 2022: 15). W powieści Barysa odnotować można obecność „zaktualizowanego” realizmu, odniesienia do konkretnych mediów społecznościowych, programów telewizyjnych i muzyki – kulturowych realiów Polski XXI w.

⁴ W ocenie Joanny Bednarek pragnienie to zbliża matkę Marcela do bohaterów i bohaterek „autosocjobiografii” – tekstów autorów i autorek takich jak Annie Ernaux, Didier Eribon czy Tove Ditlevsen, opisujących motywowane pragnieniem zmiany opuszczanie miejsca zamieszkania (na ogół prowincji), mechanizmy awansu społecznego i jego konsekwencje, chociażby brak poczucia przynależności zarówno do poprzedniego, jak i do nowego środowiska. Zdaniem Bednarek w powieści Barysa próby ucieczki ze Sromutki z góry skazane są na niepowodzenie, wydaje się to jednak pewnym interpretacyjnym uogólnieniem, któremu przeczą losy bohaterów nienależących do rodziny Marcela (por. Bednarek 2022).

⁵ Tragiczna śmierć matki, która ginie w wypadku podczas próby ucieczki ze Sromutki na północ i, zgodnie z relacją Marcela, zostaje „przecięta na pół, w ślad za Polską i powiatem, właśnie przez autostradę” (Barys 2022: 108), silnie wpływa na wyobraźnię syna: „A może nie zdążyłbym uciec daleko, może raz-dwa przecięłaby mnie ciężarówka?” (Barys 2022: 45).

rozgrywała się w położonych niedaleko od Sromutki Pabianicach), z którymi jest związany biograficznie⁶. Jak zauważa Rybicka, literatura, skupiając się na tym, co „poszczególne, konkretne, usytuowane, materialne”, nadaje przestrzeni znaczenie, sytuując ją przy tym w rozlicznych kontekstach społecznych i kulturowych (Rybicka 2014: 24). Otoczenie jest obiektem ciągłego zainteresowania Marcela, który nieustannie rejestruje jego postać oraz zachodzące w nim zmiany, nawet drobne. Bohatera w dużej mierze poznajemy poprzez sposoby, na jakie przedstawia przestrzeń, filtrując opisy przez swoje stany emocjonalne oraz zmysły. Posługując się topografią emotywną i sensualną (zob. Rybicka 2014: 247), narrator opisuje znikającą na jego oczach kulturę chłopską (i „babską”, jak na ogół dodaje) oraz współczesną codzienność Sromutki⁷. Przestrzenne umiejscowienie cechującego się specyficzną, poetycką wrażliwością narratora jest przez niego wielokrotnie podkreślane, a jego deskrypcje często zdominowane są przez doznania sensoryczne, co dostrzec można chociażby w opisie nocy następującej po ostatnich żniwach:

Zaczęła się duszna tropikalna noc. Tata obciera spocone ciało, ręce i nogi ma drżące, a mnie nie opuszcza wrażenie, że zniknąłem razem z wsią. [...] Nie chcę się odwracać – za plecami mam ciężkie dyszące ziarna, nowe środowisko, prawdziwą rafę koralową, która powstała przed chwilą – i teraz musi uczyć się oddechu. Przeniesiona z pola i wniesiona tu za pomocą wiader, budzi się, będzie promieniować i szeleścić nam pośrodku snów. Jednak się odwracam, wkładam rękę w ziarno, które otwiera się przede mną, a potem kładę się w nim, w ciemności, która świeci na złoto, i rozpuszczam się w miękkim organizmie, w miękkim bezkształcie [...] (Barys 2022: 10).

Figura przecięcia, obecna już w tytule, a także w pierwszych zdaniach powieści, informujących o tragicznej śmierci matki Marcela, przepołowionej w wypadku samochodowym, staje się tożsamościowym emblematem bohatera, którego

⁶ „Ja piszę o ludziach z mojego świata” – podkreśla twórca, akcentując swoje lokalne i regionalne powiązania w jednym z wywiadów – „Czasem mam wrażenie, że oni są wciąż absolutnie niezrozumiani przez media w Polsce” (Milas 2012). Obydwie powieści Barysa można rozpatrywać w odniesieniu do słów Zbigniewa Chojnowskiego, piszącego w kontekście literatury regionalnej o „zanurzeniu dzieła literackiego w geograficzno-kulturowe pokłady regionu oraz formach i funkcjach zespolecia z nim” (Chojnowski 2012: 27).

⁷ Barys zdaje się przynależać do grupy pisarzy obdarzonych typem wyobraźni, opisywanym przez Małgorzatę Czermińską następująco: „Są autorzy, których [...] określiłabym jako posiadających wyobraźnię topograficzną, a więc skłonnych do obserwowania świata zewnętrznego, obdarzonych dużą wrażliwością zmysłową, zainteresowanych bogactwem konkretnego, z wyczuwaniem znaczenia materialnego szczegółu. Zajmują ich pejzaże i przedmioty, pytają o wartość i sens, który mogą kryć w sobie kształty, kolory, dźwięki i zapachy, ruch i światło. Ciekawi ich widzialny świat, w którym odczytują jego różnorodność, piękną i dziwną albo straszną. Albo szukają w nim ukrytych znaków przeszłości” (Czermińska 2011: 188).

cechuje zarówno silne poczucie zakorzenienia w otaczającej go przestrzeni, jak i nieprzystawalności do niej. Mimo że Marcel nie utożsamia się z przypisywanymi mu tradycyjnie rolami i, mniej lub bardziej aktywnie, buntuje się przeciwko nim⁸, zachodzące w otoczeniu zmiany budzą w nim żal: „Wiem, że to ostatnie żniwa, i mimo bólu w kościach dopada mnie pewien smutek. Już nie będzie ani ziarna, ani koszenia, ani kwadratów ze słomą, nic nie będzie. Ziemię zostawi się samą na obumarciu, dla hulania wiatru i kąsania słońca. Może czasami tata skosi łąkę, dla pozorów i dopłat” (Barys 2022: 15).

W swoją narrację Marcel wplata niekiedy narracje innych⁹ – jest regularnym odbiorcą opowieści otaczających go bliskich, rejestruje je, zestawia ze sobą i przetwarza językowo, ześlizgując się przy tym niekiedy w ironiczną baśniowość, którą łączy z socjologicznymi spostrzeżeniami. Przemiany zachodzące w Sromutce są tematem często poruszonym przez jego ojca:

Tata mówi mi czasami o dziedzictwie wsi, właściwie wciąż pierdzieli na ten temat: że praca na roli to, że praca na roli tamto. Dawno temu Sromutka pachniała. Jak prawdziwa wieś, ziołami, śpiewem, cudem. Oplatała Sromutkę szeroka porywista rzeka. Ale potem pobudowano autostradę, tę cementową rzekę, która nie ma imienia, lecz numer, rozpięto szkielet między wielkimi miastami, natomiast pozostałe zbiorowiska ludzi, światów i zwierząt odgradzono ekranami w kolorze zieleni, ubrano w padlinę. Nas ubrano w padlinę i właściwie nie wiadomo, co z nami zrobić (Barys 2022: 15–16).

Wspomniane spostrzeżenia socjologiczne, będące wynikiem obserwacji i doświadczeń, Marcel łączy ze swoją wrażliwością i wyobraźnią¹⁰, tworząc tym samym wieloaspektowy obraz miejsca, bliski nie-definicji przestrzeni stworzonej przez Tima Edensora. Unikając uniwersalizmu i esencjalizmu charakterystycznego dla wielu definicji, brytyjski badacz opisuje bowiem kategorie miejsca i przestrzeni jako „konstelacje zmiennych” i „dynamiczne konfiguracje ideologii, codzienności, zmysłowości” (Rybicka 2014: 82). Zwraca przy tym uwagę na istotność

⁸ Buntując się przeciwko narzucanym mu rolom społecznym i płciowym, bohater często ukrywa się w kufrze: „Jestem Marcelina i nie będę pracowała w polu, będę czarownicą, treserką psów i kocią przewodniczką – mówię im prosto w twarz” (Barys 2022: 16). Niedługo potem uściśla: „Takie fluidowe zanurzenia w kufrze są u mnie dość rzadkie. Przez większość czasu po prostu siedzę na ławce albo przed telewizorem. Albo łażę po wsi, błąkam się na rowerze” (Barys 2022: 18).

⁹ Wątek funkcyjowania wśród ech cudzych opowieści oraz internalizowania cudzych przeżyć to jeden z elementów łączących powieść Barysa z debiutancką książką Mateusza Górniaka, w której pojawia się zdanie: „W telewizji ludzie głównie wspominali. Te wspomnienia o cudzych wspomnieniach są do dziś jednymi z moich największych przeżyć” (Górniak 2022: 5).

¹⁰ Jak zauważa Joanna Bednarek, bohater dziedziczy po matce „skłonność do trwania jednocześnie w zmyśleniu i rzeczywistości” (Bednarek 2022).

jednoczesnego usytuowania doświadczania przestrzeni na tle kultury (zarówno wysokiej, jak i popularnej) i wyobrażeń oraz „zanurzenia w przedrefleksyjnym i somatycznym doświadczeniu” (Rybacka 2014: 82) – doświadczeniu prywatnym, często ufundowanym na postrzeganiu dziecięcym, jeszcze nie pragmatycznym.

Poszczególne postawy ideologiczne i hierarchie wartości są niekiedy w powieści Barysa przywoływane bezpośrednio – chociażby w kłótniach rodziców¹¹ – częściej pojawiają się jednak w sposób mniej oczywisty, nadając ton i charakter wypowiedziom babci¹², która na prośbę Marcela próbuje odtwarzać historię powojennych przemian na wsi, mamy, opowiadającej o losach swojej pracującej w dworskiej posiadłości rodziny, czy kuzynki Mileny, nie do końca świadomie powtarzającej modne neoliberalne hasła. Marcel regularnie odnosi się również do reprezentacji wsi w kulturze popularnej – szczególnie w telewizyjnych programach, instrumentalnie na ogół traktujących mieszkańców peryferii¹³. Niektóre z nich budzą w nim pewnego rodzaju fascynację lub ewentualnie pobłażliwe rozbawienie, inne – szczególną irytację (jak chociażby nastawiona na sensacje *Sprawa dla reportera*). W większości przypadków zauważa on jednak, wynikającą przede wszystkim z braku realnej łączności pomiędzy centrum a peryferiami, nieprzystawalność spływających telewizyjnych reprezentacji do rzeczywistości „Polski Be” i złożonej tożsamości jej mieszkańców.

¹¹ Pragmatyzm i marzenia o nowoczesnym życiu matki kłócą się z konserwatywnym i sentymentalnym światopoglądem ojca: „– Nie wiem, po co ta maskarada – mówi mama ironicznie. – Zarobić i tak nie zarobisz. [...] Tata się wnerwia, woła, że ona nie rozumie, co oznacza rola, praca i ziemia, że ona nie rozumie, co oznacza ziarno i mąka, i praca na ziemi, i dziedzictwo, i pochod pokoleń, i że ona nie rozumie, bo ona... Ale mama nie słucha, po prostu tak powiedziała, ironicznie, włącza sobie serial i spogląda to na serial, to na Instagram (Barys 2022: 13–14). „Tata się wnerwia, że mama obraża Sromutkę, i denerwował się, że patologię to można spotkać w mieście, społeczne nierówności, bezdomność, kieszonkowca w autobusie też... – A tu nie ma nierówności! Jest równe zero! – wołała mama” (Barys 2022: 103).

¹² Na ich podstawie narrator rekonstruuje powojenne dzieje rodziny na tle wydarzeń historycznych: „Rozdali na odwał, więc babcia i dziadek dostali trochę tu, trochę tam, że wprost nie wiedzieli, co z tą ziemią robić. Tam strasznie piaskowa, tu zarośnięta. Rozdali, a ludzie i tak musieli się o tę ziemię bić. Po latach robienia na ziemi pana, po latach cierpienia pod batem, po latach oddawania sobie ziemi, karmienia sobą ziemi, po latach wciskania się w ziemię, rodzenia się pod ziemią i umierania pod ziemią, mogli tę ziemię sobie wziąć, ale sposobem, siłą. W ten sposób opowiadała babcia” (Barys 2022: 16).

¹³ Bohater kilkakrotnie podkreśla przy tym istotną, poniekąd porządkującą życie rolę telewizji w codzienności mieszkańców wsi, chociażby w następującym wymyku: „Jesień na wsi można rozpoznać po ramówce. Jeśli pory roku nie chcą się posłusznie zmieniać, człowiek musi zaufać telewizji. [...] Jeśli coś umrze za oknem, to narodzi się ponownie na ekranie” (Barys 2022: 53).

Ta skomplikowana tożsamość¹⁴ staje się powodem nieustających pęknięć w narracjach otaczających bohatera postaci, co bywa szczególnie widoczne w zachowaniach i wypowiedziach ojca Marcela¹⁵. Słowa ojca, pielęgnującego równocześnie wiejskie resentymenty i polskie, zakorzenione w kulturze szlacheckiej, tradycje narodowe¹⁶, jak również stała ekspozycja na wrywkowo podawaną historię chłopskich przodków, w której tożsamość klasowa zdawała się odkrywać istotniejszą rolę niż tożsamość narodowa, oddziałują na proces formowania się podmiotowości młodego bohatera. Marcel, mimo że często odpowiada na nie eskapistycznymi strategiami, podlega przy tym wpływowi wymienionych czynników.

Nieprzystawalność oferowanych systemów światopoglądowych i ideologicznych do doświadczeń bohatera, jak również do jego nietypowej percepcji świata i jej fundamentów, zdaje się przynajmniej częściowo wyjaśniać kłopoty Marcela w szkole. Bohater zderza się bowiem z systemem edukacji, w którym uczniom narzuca się nie tylko określone treści, lecz także określone sposoby ich rozumienia i interpretacji¹⁷. „Miałem dość. Po prostu nie widziałem spraw w ten sposób” – kwituje sytuację narrator po tym, jak bezskutecznie próbuje odpowiedzieć na szereg pytań dotyczących *Balladyny*¹⁸. Szkoła, jego zdaniem, koncentruje się na niewłaściwych aspektach rzeczywistości, objaśnia ją w sposób budzący wątpliwości¹⁹,

¹⁴ Warto przy tym wspomnieć, że – jak zauważyła Joanna Kurczewska – przy opisywaniu stanu polskiego społeczeństwa podczas ostatnich przemian ustrojowych marginalizowano często „myślenie o typach doświadczeń życiowych – indywidualnych i grupowych”, które transformacja ta za sobą niosła, co sprawiło, że wiele spośród sposobów rozpoznawania i osvajania zastanej i nowej rzeczywistości nie zostało wystarczająco przeanalizowanych (Kurczewska 2006: 222).

¹⁵ „Tata bardzo często puszcza i *Pana Tadeusza*, i *Potop*. Uwielbia to ratowanie Polski! I chce mi wmówić, że to nasi przodkowie tak pędzą na Moskali, tak wałę w nich swoimi pepeszami, tak się pocą pod wasami! Ale tacie nie rośnie wąs. I stad wiem, że kłamię” – relacjonuje Marcel (Barys 2022: 58).

¹⁶ „Wieczorami popadał w patos, rozprawiał o swoim chłopskim pochodzeniu i o rzeczach, które Polsce B zrobiła Polska A, partia rządząca i nierządząca. Uważał, że wsiurska społeczność równa się chłopstwo – dumne, pachnące, pracowite i wierzące, ale nie wiernopoddańcze. Ale rano budził się, opowiadał mi o Polsce, wodzach i Sarmatach, wielkich bitwach, Kmicicu, Helenie, Oleńce, Częstochowie, niepodległości, bieli i czerwieni i podłości komunistów. Wciąż budował zupełnie zaskakujące porównania i analogie. Uważał, że komuniści siedzą na stołkach w Unii” (Barys 2022: 107–108).

¹⁷ Poznawane treści w dużej mierze są zaś wytworami grup dominujących, do których Marcel i jego bliscy nie należą. Sceny powieści rozgrywane w szkole interpretować można w kontekście teorii przemocy symbolicznej Pierre’a Bourdieu, podkreślającego, że w instytucjach oświaty, poprzez proces nauczania oraz wychowania, jednakowy dla wszystkich klas społecznych, następuje oparty na wspomnianej przemocy proces reprodukcji systemu (por. Helios 2021: 2019).

¹⁸ Notabene jedno z otwierających powieść mott zacerpnięte jest właśnie z *Balladyny* i zdaje się zapowiadać obecność częściowo inspirowanej twórczością Słowackiego tonacji buffo oraz wszechogarniającej, „przenikającej świat” ironii (por. Ławski 2005: 46).

¹⁹ „Jeśli coś pamiętałem z lekcji, to naprawdę niewiele, a i to nie wydawało mi się szczególnie logiczne” – tłumaczy Marcel, po czym ilustruje swoje problemy z pojęciem szkolnej logiki przykładem:

a w dodatku stanowi przestrzeń zdominowaną przez „taką trochę przemoc, którą się musi codziennie znosić” (Barys 2022: 159). Marcel, niepewny swojej tożsamości seksualnej i płciowej, staje się obiektem częstych ataków szkolnej społeczności. Wciąż jednak, mimo iż bohater czuje, że odbierany jest jako „wsiurskie dziecko”²⁰, dyskryminacja nie dotyka go w takim stopniu jak Dawida, chłopca żyjącego w skrajnym ubóstwie. Podszycia erotycznym napięciem relacja, która pojawia się pomiędzy chłopcami, jest w dużej mierze kształtowana przez nieprzyjazną rzeczywistość szkoły – w przestrzeni zbudowanej na różnych rodzajach przemocy potencjalna czułość łatwo przeradza się w agresję, a próby przekroczenia dystansu wiążą się z konsekwencjami. Śmierć Dawida, który ginie we własnym domu z powodu wybuchu butli z gazem, Marcel interpretuje jako potwierdzenie swojej fatalistycznej wizji praw rządzących wiejskim światem.

Jak wspomniano uprzednio, narrator regularnie odwołuje się do istniejących konceptualizacji peryferyjnych przestrzeni, zarówno nie zawsze idyllicznych ludowych mitów, jak i mniej lub bardziej wykluczających narracji dominującej kultury. Sam jednak skupia się przede wszystkim na własnej, indywidualnej relacji z otoczeniem, w dużej mierze bazującej na prywatnych doświadczeniach sensualnych i somatycznych. Nierzadko używa ludowo-baśniowych konwencji – zauważając przy tym krytycznie, że ostatecznie „każda baśń rozpada się na łączach” (Barys 2022: 212). W jego opisach często pojawiają się enumeracje, momentami wręcz obsesyjne wyliczenia różnego rodzaju elementów przestrzeni, a uwagę zwracają częste, sugerujące czułość, zdrobnienia i odwołania do zmysłowych doznań:

[...] nasza rodzina ma legendę o placu. Plac to okrągła przestrzeń, na którą mówi się czasami podwórko – wokół placu rosną zabudowania. Jest domek po babci i dziadku (to tam musieli łapać na noski szron), izdebka plus kuchenka, plus weranda. [...] Zimą to się musieli cisnąć, ale latem faceci szli spać na siano. Kładli się w stodole i tam sobie spali, mieli dla siebie nie małe ciasne łóżko, ale wielką przestrzeń, pełen luz. [...] No troszkę na pewno ich kłuło, ale co tam (Barys 2022: 66).

W przywoływanych obrazach pojawiają się ponadto liczne antropomorfizacje oraz ożywienia, konsekwentnie upodmiotowiające naturę:

„Po trupach do celu. Ile śmierci spowodowała *Balladyna*? Czemu kobieta nie cofnie się przed niczym? Nie wiedziałem, ile trupów trzeba do celu, w ogóle nie rozumiałem zadania. Jeśli pędzisz do celu i spotykasz trupa, to co masz powiedzieć? Jeśli sam zamienisz się w trupa? Trudno rozwiązać takie zadanie” (Barys 2022: 160).

²⁰ Swoją pozycję w szkole, w której status majątkowy oraz pochodzenie odgrywają decydującą rolę, Marcel podsumowuje słowami: „Rozkładałem się przed nimi jak to straszne zdanie, zawsze i bezwzględnie podrzędne. Jak okropnie podrzędna zima” (Barys 2022: 159).

Jest też obora, wspomnienie po krowach dziadka. Nad oborą mieszka ziarno. A obok – kurnik dla kur i kurczaków, i żarówki, bo kureczaczki się pod żarówką piętrzą. Jak pod wielkim słońcem matką. Jest buda, tam śpi Saba. [...] Na środku stoi błoto, piasek i ziemia. Taka mieszanina. Po ścianach wspina się we wrześnie zielone winogrono (Barys 2022: 66).

Skoncentrowany na detalu bohater sporządza deskryptywne mapy najbliższej przestrzeni, z precyzją tłumacząc przy tym, czym różnią się od siebie poszczególne wsie, z poetycką wrażliwością opisując stację Orlenu²¹ oraz dodając do swoich opisów kolejne listy przedmiotów wypełniających pomieszczenia, podwórka i otaczające je lasy. Poziom uszczegółowienia opisów zdaje się z jednej strony wyrażać stopień determinacji narratora, usiłującego oddać zróżnicowanie i złożoność otoczenia, unikając przy tym typowych dla zewnętrznych obserwatorów generalizacji, a z drugiej – odpowiada jego predylekcji do rozbijania całości, upodobaniu do fragmentaryczności.

Ważną rolę w opisach Marcela odgrywają śmieci, przedmioty na stałe lub na pewien czas tracące użyteczność, porzucane na przydomowych podwórkach²² czy też wyrzucane do lasu, wszechobecne folia i plastik. Poszczególne obiekty stają się śmieciami w wyniku zapomnienia, zaniedbania i rozpadu porządków, entropii, tego, że „to, co miało się trzymać, puściło” (Barys 2022: 35). Performatywny wymiar śmieci, ich swoista relatywność i relacyjność (Krajewski 2004: 2) – to, że ich status może ulec zmianie poprzez decyzję człowieka, uwidacznia się w powieści wielokrotnie, chociażby we fragmencie poświęconym zwyczajom Tomcia Karzełka:

[...] rzucał małpką o mur domu i napawał się pękaniem szkła. Pod murem domu miał szklaną kolekcję: wściekle migoczącą, różnobarwną, w zależności od padania słońca, które błogosławiło te śmieci swoim wzrokiem, układaną noc w noc i dzień w dzień chimere szepczącą mu trzaskiem pod butami, że debil z niego, co się zmarnował. Lubił

²¹ Stacja, na której pracuje mama Marcela, „ta księżniczka z Orlenu”, staje się w jego opisach stacją kosmiczną i betlejemską stajenką lub przenosi się z Polski na amerykańskie pustkowia. Przedstawiana bywa często przez narratora w odrealniony, oniryczny i sensualny sposób: „Latem czuło się na stacji dziwne letnie powietrze zmieszane z oparami benzyny, świerszcze, babie lato, kłoski i kurz utopione w dieslu. Atmosferę końca świata albo atmosferę po końcu świata. I ten wiatr, co znośli na Orlen to kłoski, to płatki, to folię. Ale zimą łąki wokół splecione ze śmiercią, która o tej porze rozsiadała się triumfalnie na łąkach i na polach, słały na stację chłód i miało się wrażenie, że to jasne wnętrza to ostatnia placówka światła w pustce i ciemności, które są absolutnie wszędzie, jakaś stacja astronautów porzucona daleko w mroźnym kosmosie” (Barys 2022: 25).

²² Na zaniedbanym podwórku dziadków z sąsiedniej wsi „gęsi chodzą luzem, szklarnia się zaważyła, ktoś na odwal się obciągnął deski folią. Po kątach piętrzą się śmieci, wiadro, worki, butelki na mleko. Jakieś kable, łańcuch, sznurek” (Barys 2022: 35).

te szklane odpadki – fantazjował nawet, że skleji to pokruszone szkło, w szklanki, karafki, pucharki – i podaruje matce Wiesławie (Barys 2022: 24).

W swoich opisach Marcel daje do zrozumienia, że śmieci są integralną częścią jego środowiska²³. Ich wszechobecność, podkreślana przez narratora, staje się coraz wyraźniejsza wraz z rozwojem akcji powieści – zdaje się przy tym zapowiedzią nadchodzących wydarzeń oraz swoistym emblematem niejednoznaczności, która zaczyna coraz bardziej dominować zarówno w otoczeniu bohatera, jak i w nim samym²⁴.

Śmieci bowiem – jak chociażby porzucony na polu telewizor, w którym niekiedy pojawia się Tomcio Karzełek, którego status ontologiczny staje się po zaginięciu niejasny (a towarzyszyć zaczyna mu, *nomen omen*, Śmieciowa Nimfa) – funkcjonują jako obiekty znajdujące się pomiędzy światami. Narrator podkreśla ich nieoczywiste piękno²⁵ oraz zwraca uwagę na ich inherentnie liminalny status. Jak zauważa bowiem Julia Fiedorczyk, „odpady to substancja pozostająca permanentnie w stanie przejścia” (Fiedorczyk 2015: 139). Gregg Kennedy z kolei odnotowuje, że teoretycznie „śmieci powinny być niczym, nie istnieć; nie powinny posiadać żadnych cech legitymizujących w naszym świecie istnienie”, bo przecież „to, co jednorazowe, nie powinno trwać” (Kennedy 2007: X)²⁶. Zastawiając się nad paradoksalnym charakterem śmieci, podkreśla, że „[O]ntologicznie, żaden inny obiekt nie jest tak zwodniczy jak ten niezwykle tajemniczy byt, który jednocześnie opiera się nieistnieniu i zawiera je w sobie” (Kennedy 2007: X)²⁷. Zdaniem badacza śmieci funkcjonować mogą jako zewnętrzne medium, za pośrednictwem którego ludzie są w stanie dostrzec niezwykle *[uncanny]*, niedostępne w inny sposób obrazy siebie²⁸.

²³ Jest to dostrzegalne chociażby w wyminku: „[...] idę wraz z chłopakami wzdłuż lasu, las nas wciąga, oplata nas śmieciami, naturą i autostradą, która oplata Sromutkę z trzech stron jak soczysta rzeka, choć w odróżnieniu od Nilu i Eufratu nie sprawia, że coś się rodzi, wręcz przeciwnie. Las oplata nas śmieciami, ale i dzięciołami, dzikami, dźwiękiem, słowem [...]” (Barys 2022: 127).

²⁴ Swoją narastającą skłonność do niej narrator opisuje następująco: „Wciąż się [...] oddalam i zamiast stać prosto – idę ciurkiem, zamiast lodowacieć – kąpię, zamiast brać pierwszą lepszą nazwę – przebieram w słowach jak w ziarnie” (Barys 2022: 10).

²⁵ „I choć naprawdę wie się, że takie poszukiwanie piękna w świecie musi zostać skazane na porażkę, bo na polach leżą śmieci, bo po autostradzie pędzą auta, bo w powietrzu unoszą się foliowe reklamówki, [...] bo natura to natura, a nie obrazek do podobania się, to i tak szuka się piękna, to i tak chce się znaleźć piękno w braku piękna i powiedzieć sobie, że to prawda” (Barys 2022: 220).

²⁶ „Trash is supposed to be nothing, a non-existent; it is supposed to lack whatever legitimates the presence of an object in our world. In short, the disposable should be” (Kennedy 2007: X, tłum. D.K.).

²⁷ „Ontologically, no other subject is quite so tantalizing as this very odd being that simultaneously resists and includes its nonbeing” (Kennedy 2007: X, tłum. D.K.).

²⁸ Z wnioskami Kennedy’ego współgrają określone sceny powieści. W jednej z nich narrator, w którym coraz częściej dochodzi do transgresywnych przemieszczeń, tłumaczy, że: „Śmieci to śmieci,

Marcel z kolei zauważa, że przedmioty i materiały nieprzydatne już w swoich pierwotnych rolach zyskują role nowe²⁹ lub zostają ponownie zagospodarowane nie tyle przez ludzi, ile przez naturę – nabierają przy tym organicznego charakteru, ale same również zaczynają wpływać na środowisko. Według Lisy Doeland odpady mają we współczesnym świecie specyficzny status i transformacyjną rolę – jako połączenie tego, co znane, i tego, co obce, zamieniają świat w miejsce niesamowite [*unheimlich*], a przesiąknięty nimi byt staje się widmowy. Badaczka odnotowuje, że próby ontologicznego skategoryzowania śmieci i odpadów sprawiają, iż znane definicje bytu i obecności tracą wyrazistość. Odwołując się do koncepcji Jacques’a Derridy, twierdzi, że zastępuje je widmontologia – w tym przypadku widmontologia odpadów (zob. Doeland 2019)³⁰. Zaznacza, że nieunikniona koegzystencja z zmienia świat w rzeczywistość permanentnie nie-domową [*unhomely*], a jej głos współbrzmi z głosami innych badaczy, jak chociażby Slavoj’a Žižka, który w nauce dzielenia ze śmieciami przestrzeni widzi najważniejsze spośród zadań współczesnych³¹.

Peryferie portretowane przez Barysa z powodu swojego drugorzędnego statusu pomijane są nie tylko w dominujących narracjach i obrazowaniach, lecz także przy wprowadzaniu – jakże częstej w miastach – swoistej dyscypliny przestrzennej. Współistnienie z odpadami zdaje się mieć w Sromutce wyraźnie organiczny charakter, a ona sama jest miejscem dzielącym ich liminalne właściwości. Zdaniem Doeland, zgodnie z logiką widmontologii, rzeczy wyrzucone powracają, żeby nas nawiedzać. W powieści Barysa powracają zmarli, a wraz z nimi w przestrzeni przedstawionej pojawiają się konkretne zapomniane lub wyparte wątki.

nie pochodzą od ludzi, ponieważ są księgą. Tę księgę trzeba poznać, a przez nią poznać siebie. Pierś z kurczaka, dżem, szkło – i słodka warstewka eternitu. Gruz, worek po cemente, kran – wniknąłem w księgę Sromutki i idąc wśród śmieci, zamieniłem się w śmiecia” (Barys 2022: 131).

²⁹ Czyni to chociażby w następującym fragmencie: „Ktoś tu rzucił stary telewizor Phillips, w którym rośnie nie ramówka, ale skrzyp, mech i różnorakie grzyby. W środku rośnie prawdziwa fabuła, program doskonale zawiły. Ucieknę przed nimi w ten telewizor, dobrze?” (Barys 2022: 143).

³⁰ Doeland odwołuje się w tym miejscu do koncepcji Derridy, który przy pomocy figury widma stworzył własny projekt nieoczywistej ontologii (z ang. *hauntology*), czyniący koncepcję istnienia w czasie i przestrzeni bardziej ambiwalentną, uwzględniający możliwość jednoczesnego istnienia i nieistnienia. Widmontologia umożliwia postrzeganie istnienia jako stanu permanentnego nawiedzenia (por. Derrida 2016).

³¹ Refleksją tą filozof dzieli się w filmie dokumentalnym *Examined Life* (2008). Warto w tym kontekście nawiązać również do refleksji Josha Reno, zwracającego uwagę na swoistą niesformość czy też krnąbrność odpadów, uświadamiających ludziom, że nie nad wszystkim mogą mieć kontrolę. Biorąc za przykład mikroplastik, badacz zauważa, że odpady krążą i podlegają deformacjom, miesząc się przy tym z miejscami i ludźmi, z którymi wspólnie podlegają transformacjom lub łączą się w jedną całość (Reno 2015: 561–564).

2. Przestrzenie wyparcia

Pierwszym spośród zmarłych, którzy pojawiają się w otoczeniu Marcela, jest dziadek, niepostrzeżenie wracający po śmierci do domu. Bohater robi mu niewyraźne zdjęcia, których nie umieszcza jednak w mediach społecznościowych, z rezygnacją zauważając, że „trup wsi”, w dodatku rozmazany, nie może nikogo obchodzić (Barys 2022: 59). Jedno ze szkolnych zadań³², powrót dziadka, jak również wizyta na cmentarzu z okazji Dnia Zmarłych prowokują go jednak do rozmyślań o własnym pochodzeniu i dziedzictwie, którego nigdy do końca nie poznał. Odczuwając na cmentarzu coraz intensywniej „jakąś dziwaczość świata” (Barys 2022: 63) i przyglądając się nagrobkowi Leokadii Be, krewnej, której dziejów nikt nie chce mu opowiedzieć, bohater myśli o swojej „rodzinie w formie korzenia”, „dawno umarłej i wcale niepoznanej” (Barys 2022: 65). Odwołując się do licznych przemilczeń obecnych w prywatnej historii rodu oraz do braków w większych, znanych ze szkoły narracjach, Marcel mnoży paradoksalne stwierdzenia na temat własnej tożsamości: „Jestem nikiem, ale kimś. Jestem znikąd, ale stąd” (Barys 2022: 65). Brak dokładniejszych informacji o poprzednich pokoleniach, które pozostawiły po sobie jednak widoczne ślady, bohater podkreśla, zauważając, że „na wsi rośnie mnóstwo kopców nie wiadomo po kim” (Barys 2022: 49). Odnotowuje przy tym, iż mimo odczuwalnej nieobecności w podręcznikach grupy społecznej, z której się wywodzi, cechuje ją pewien stopień samoświadomości: „Jak sądzicie, że chłop i baba nie wiedzą, co to chłopstwo, babstwo, to nie macie racji. Oni wiedzą sami, nawet nie muszą mieć na to potwierdzenia w książkach” (Barys 2022: 68)³³. Postanawia również, posiłkując się fragmentarycznymi opowieściami bliskich, które odtwarza na zmianę w konwencji baśni i tonacji buffo oraz mitologizuje, zrekonstruować dzieje rodziny, a przy tym część historii swojej wsi, Sromutki.

To, co Ewa Domańska nazwała „konstruującą rolą narracji” (Domańska 2012: 16), staje się widoczne we fragmentach porządkujących i utrwalających dzieje wsi. Odtwarzając je, Marcel odwołuje się do czasów wojny: „Sromutka stała się studnią, a pierwsza wojna zaciskała się wokół, patrząc do środka. Albo

³² Próby sporządzenia drzewa genealogicznego prowadzą bohatera do serii rozmyślań ilustrujących jego skomplikowaną więź emocjonalną z rodziną i grupą społeczną, do której należy: „Rośnie we mnie potworne poskręcane drzewo genealogiczne, które chcę sobie wyciąć. Jednak to drzewo nie nadaje się na narodową epopeję. To prędzej grzyb genealogiczny nadający się na kabaret dla osób bez gustu. [...] Dobrze zresztą, że to grzyb. Jest bardziej niezobowiązujący i potrafi rosnąć prawie wszędzie, nawet na korze drzewa” (Barys 2022: 58).

³³ Marcel zauważa przy tym jednak skrupulatnie, że „są książki o chłopach, babach też” (Barys 2022: 68).

odwrotnie: wieś stała się Sromutką, a pierwsza wojna macała wszystko wokół swoimi palcami żołnierza albo Boga. Miała różne twarze: polską, ruską i niemiecką” (Barys 2022: 69). Bohater przypomina, że jego prababka, Weronika, przyglądała się walkom zakończonym śmiercią wielu spośród biorących w nich udział młodych mężczyzn. W swojej opowieści Marcel czyni anonimową śmierć obcych żołnierzy fundamentem, na którym powstaje współczesna Sromutka:

Chłopców chowano w lesie: chłopci kopali rowy i zbijali z drzewa krzyże. [...] Ale twarda, trudna ziemia leśna nie pozwalała im się przebić. Korzenie, kamienie i cała ta zwierzęcość świata mówiła chłopcom i babom, że nie, nie i nie, nie pochowacie chłopców w lesie. Bo to są obce ciała, a nie nasze. [...] Ale oni czuli tę potrzebę, tę potrzebę dochowania czegoś tam [...] – ta potrzeba kazała im pochować chłopców. Bo śmierć zstąpiła z nicości, przebiła się na polach wrzaskiem i zaraziła Sromutkę. Ochrcziła Sromutkę krwią chłopców, skórą i włosami. I odtąd Sromutka naprawdę stała się Sromutką (Barys 2022: 70).

W jego percepcji Sromutka, ufundowana na częściowo wypartej, zapomnianej, niezapisanej traumie historycznej, przypomina swoiste nie-miejsce pamięci³⁴. Opisując tego typu miejsca, na ogół niezbyt rozległe, będące „lokalizacjami przemocy” o „nieoznaczonych granicach” (Sendyka 2017: 88), Roma Sendyka zwraca uwagę na to, że na ogół są one pozbawione jakiegokolwiek „siły sprawczej symboli”, takich jak tablice, pomniki czy choćby ruiny, a jednak „otacza je i wyróżnia coś niepokojącego” (Sendyka 2013: 323), „trudna do zracjonalizowania aura afektywna” (Sendyka 2013: 326). W naznaczonej najpierw wojennym doświadczeniem, a potem dziedzictwem Sromutce oraz w jej okolicach pojawiają się w trakcie pierwszej wojny światowej miejsca pochówku, „które nie zostały w ogóle upamiętnione lub zostały upamiętnione »nie dość«” (Sendyka 2013: 326). Szybko zaczyna otaczać je milczenie i zapomnienie. Wprawdzie prababcia Marcela liczy starannie ofiary wojennych potyczek i na cześć każdej z nich tworzy szmacianą lalkę, jednak te nietrwale symbole, o które nikt poza nią nie dba, szybko ulegają zniszczeniu.

³⁴ Pojęcie nie-miejsca pamięci powstało w odniesieniu do miejsca pamięci [*lieux de memoire*] – koncepcji Pierre’a Nory, definiującego je jako „miejsce w dosłownym znaczeniu tego słowa, w którym pewne społeczności, jakie by one nie były – naród, grupa etniczna, partia – składają swoje wspomnienia lub uważają je za nieodłączną część swojej osobowości” (Szpociński 2008: 12). Autorstwo terminu nie-miejsca pamięci [*les non-lieux de la memoire*], będącego „logicznym przeczeniem” terminu Nory, przypisuje się Claude’owi Lanzmannowi, który pragnął określić przy jego pomocy miejsca, w których z powodu obciążenia traumatyczną przeszłością „podwójna płaszczyzna temporalna wykrzywia czasoprzestrzeń” (Sendyka 2013: 324). Jak tłumaczy Roma Sendyka, „porzucone, nieoznaczone miejsca zagłady nie służą ani okolicznej, ani żadnej innej społeczności do kotwiczenia w nich swej pamięci [...]”, co czyni je przeciwieństwem miejsc pamięci (Sendyka 2013: 325).

Jak odnotowuje Sendyka, jeśli nie-miejsca pamięci zawierają jeszcze pozostałości dawnych wydarzeń, to są one trudno zauważalne, na ogół „niedostępne bez naruszenia ziemi” (Sendyka 2013: 328). Tymczasem ziemia, jak zauważa Marcel, „potrafi rozmazać każdą przeszłość” (Barys 2022: 272). Analizując charakter nie-miejsca pamięci, kształtowanych przez „zmieszanie” elementów biologicznych i niebiologicznych, Sendyka odwołuje się do metafory o geologicznej proveniencji i używa terminu *pryzma*, traktując go jako „synonim [...] biologicznego śmietnika”³⁵ (Sendyka 2013: 335). Podkreślając swoistą antropomorfizację przyrody, zachodzącą w wyniku wnikania szczątków w naturę, badaczka zauważa, że biotop staje się w nie-miejscach pamięci nie tyle świadkiem, ile formą trwania zaistniałej tragedii (Sendyka 2013: 330). Refleksja ta znajduje interesujące odbicie w słowach Marcela, żartobliwie podsumowującego brak zainteresowania historią wsi wśród mieszkańców Sromutki: „Jednak ziemia to właściwie nuda, korzenie i kłącza, korzenie i kłącza, może czasami kret albo dżdżownica, może czasami zmarli, co siedzą pod ziemią, zmarli żołnierze i rozłożone kołnierze, że tak powiem wierszem, a Instagram to chociaż coś w miarę ciekawego” (Barys 2022: 221). Również przyglądając się dziadkowi (i zarażając się przy tym niejako jego stanem), bohater zwraca uwagę na zdolność zmarłych do organicznych przeobrażeń i – w konsekwencji – dokonuje antropomorfizacji przyrody właśnie³⁶:

Zdawało mi się teraz, że się rozpuszczam, że mnie wcale nie ma albo że mogłoby mnie nie być. [...] Zmarli tak się właśnie muszą czuć – są, są – i po chwili ich nie ma, doświadczają rozpuszczenia ciała, sami są rozpuszczeni, są rozpuszcznikami, rozpuszczają się. Dziadek to w ogóle rozpuszczeni. [...] Dziadek to taki kwiatek, drzewo (Barys 2022: 138).

³⁵ Poszukując odpowiedniej metafory, badaczka najpierw odnosi się do „teorii śmieci” Jonathan Cullera, zwracając uwagę na wpisana w nią „ideę zmieszania i resztek, zmiany i trwania” oraz stan „potencjalności i trwania” łączący nie-miejsca pamięci z figurą śmietnika. Rezygnuje jednak z metafory śmietnika z uwagi na „repetycję języka oprawców” oraz faktu, że ludzkie szczątki nie powinny być rozpatrywane jako bezużyteczne czy podrzędne (Sendyka 2013: 334).

³⁶ Przywołany cytat analizować można również w oderwaniu od perspektywy antropocentrycznej i w odniesieniu do teorii nowego animizmu czy koncepcji nekropersony, opisywanej przez Ewę Domańską, która zauważa, że rozpatrywana w kontekście nowego animizmu „ontologia martwego ciała jest [...] przede wszystkim ontologią relacji, zdolności łączenia (*connectivity*) i tworzenia więzów (*bonds*), a przede wszystkim – nowych form i relacji pokrewieństwa (*kin*), które [...] nie opierają się na krwi, ale na wspólnej substancji [...] i podobnych sposobach naturalnej metamorfozy nekrotycznej” (Domańska 2017: 56).

3. Przestrzeń wykroczenia

Powracający po śmierci dziadek dzieli z Marcelem przestrzeń tajemniczą i niejednoznaczną – przestrzeń znajdującego się w ich domu kufra. Ukrywany w nim jako dziecko podczas drugiej wojny światowej przez rodzinę³⁷, powraca do niego również po śmierci. Kufer, od początku funkcjonujący jako lokalizacja transgresywnych przemieszczeń, zachowuje swoje specyficzne heterotopiczne właściwości³⁸:

[...] wielki i przestronny, drewniany i potężny, nie wiadomo skąd wzięty. Stoi pod ścianą ten kufer i mieści w sobie nawet nie załóżki ciemności, ale całą ciemność świata – następne domy, pokolenia, wsie, miasta i państwa. [...] Ten kufer zmieści wszystko – naszą rodzinę i nasze sekrety. Można w nim zanurzyć rękę i w nieskończoność przebierać przeszłość, ciągnąć na wierzch łachy albo rzeczy, a potem odrzucać je z powrotem w ciemność, ciemności, w kufer. I zastanawiać się, co to za łachy, rzeczy (Barys 2022: 16–17).

Już w pierwszym opisie kufra Marcel podkreśla, że mieści się w nim wszystko, co przemilczane, ukryte, zapomniane lub wyparte. Bohaterowi zdarza się również samemu w nim ukrywać: „Chowam się przed nimi w kufrze, wchodzę do środka przez krawędź i spuszczam się w zagraconą ciemność, bezwiednie [...]” (Barys 2022: 16). Przestrzeń kufra pozwala mu na oddawanie się subwersywnym praktykom, nieakceptowanym przez rodzinę: „Leżę na rzeczach, szukam foliówki nie z kośćmi, ale z damskimi ciuszkami, zrzucam te chłopsko-chłopięce ubrania i przebieram się w te schowane w kufrze, damskie, babskie. Skąd te ubrania w kufrze? Nawet nie wiem” (Barys 2022: 16). Kufer stanowi przestrzeń przejścia do innych, istniejących symultanicznie rzeczywistości: „[...] ten kufer mieści w sobie inne światy, bo ten kufer można zwiedzać, nurkować w nim, przemierzać zakamarki, które zazdrośnie chowa” (Barys 2022: 35). Jest przestrzenią zaburzającą jednorodność przestrzeni i pozwalającą przez to na wykroczenie.

³⁷ Dziadek Józef, „ten dziesięciolatek wśród starców, chłonął wojnę całym sobą” a później „miał w sobie chłopca, dziesięciolatka, któremu cięli dzieciństwo na linii frontu, zasieki, strefę taką, strefę siaką” (Barys 2022: 73), zostaje w kufrze umieszczony przez rodzinę, która, obawiając się konsekwencji pochowania partyzanta-szlachcica, pozoruje śmierć Józefa i na czas wojny ukrywa go w kufrze. W wyniku tych wydarzeń dziadek, zmuszony poniekąd, traci swoją tożsamość.

³⁸ Charakteryzując heterotopie, Michel Foucault opisywał je jako przestrzenie niepoddające się zasadom porządkującym codzienność, podlegające własnym prawom, zestawiające w jednym miejscu liczne przestrzenie i miejsca, które bywają niekompatybilne, niekiedy również (w przypadku heterochronii, takich jak cmentarze, muzea czy biblioteki) kumulują elementy z różnych epok, lokując się przez to poza czasem (por. Foucault 2005).

O ile przechowywanie kobiecych ubrań, tego skarbu, który „świeci pstrągowo, foliowo, łuskowo”, oraz eksperymenty z tożsamością płciową są możliwe dzięki kufrowi, częściową realizację skrywanego pożądanego umożliwiała Marcelowi inna heterotopiczna przestrzeń – cmentarz. To tam zaczyna Marcel widywać zmarłego Dawida, a ich cmentarne spotkania przywodzą na myśl poezję Eugeniusza Tkaczyszyna-Dyckiego, z którego wersy wybrał zresztą Barys na motto powieści³⁹. Dopiero śmierć Dawida sprawia, że pomiędzy chłopcami może dojść do bliższego kontaktu, rozmów czy pozbawionego przykrych następstw dotyku. Bardziej odczuwalna obecność Dawida, wraz z jego historią, w dużej mierze determinowaną przez trudną sytuację rodzinną i materialną, przybliży Marcelowi również przeszłość zmarłej matki i pomaga mu lepiej ją zrozumieć. Powieściowy cmentarz funkcjonuje niejako w dwóch wymiarach – jeden z nich dostępny jest wszystkim, w drugim narrator-medium nawiązuje kontakt ze zmarłymi. Doświadczenia Marcela, zawsze odmiennego, a w dodatku pogrążonego w żałobie i tożsamościowych peregrynacjach, odbiegają od doświadczeń innych.

Być może w wyniku nasilającego się kontaktu ze zmarłymi, wewnętrzny przymus skłania bohatera do odwiedzenia porzuconej szkoły ukrytej w lesie⁴⁰, którą lokalny przedsiębiorca i współczesny odpowiednik przedwojennego „pana” postanawia wykupić, wyremontować i zamienić we własną rezydencję:

Nęciła mnie ta stara szkoła i w końcu się złamałem, poszedłem pod las zamiast na prawdziwą matkę, bo po prostu stwierdziłem, że normalna szkoła to strata nerwów i czasu. Przez kilka dni nosiłem w brzuchu tamtą, starą – porzuconą w lesie, zapomniana placówka rosła mi w środku i w końcu zaczęła pocierać o krtań, pchać się na zewnątrz przez usta – i zacząłem mówić dziwną leśną mową duchów (Barys 2022: 228).

Motywowany pragnieniem odnalezienia właściwej szkoły, a co za tym idzie, wspólnoty, Marcel wchodzi do lasu „z ufnością i tęsknotą” (Barys 2022: 228). Leśna placówka otwiera się przed nim „jak książka odnaleziona po latach.

³⁹ Barys zdaje się w swojej powieści wchodzić w specyficzny dialog z wierszami Dyckiego, w dużej mierze poświęconymi chorobie i śmierci matki, jak również nie do końca sprecyzowanej, często problematycznej i naznaczonej tragizmem (wielu spośród przywoływanych w jego wersach partnerów umiera) seksualności oraz życiu na prowincji, oswojonym miejscu, zamieniającym się w swego rodzaju labirynt, w którym podmiot liryczny natyka się na zmarłych i ślady po nich (por. m.in. Tkaczyszyn-Dycki 2006).

⁴⁰ Dzieje szkoły Marcel przedstawia w baśniowej konwencji: „Podobno tę starą szkołę pobudował we wsi pan. Działo się to bardzo dawno temu, nawet nie przed drugą, ale też przed pierwszą. A może pan pobudował dwór, a ten dwór potem przerobiono na szkołę? Tak na pewno tak!” (Barys 2022: 222).

Właściwa książka [...]” (Barys 2022: 229) i staje się dla bohatera miejscem przeżycia swoistej katabazy. W tym miejscu, fantasmagorycznym i opanowanym przez duchy, przewodnikiem Marcela staje się nieustannie sprzątające, naruszające porządek binarnych podziałów Bożątko – „takie chude, drobne, śliskie stworzonko, chłopiec albo dziewczynka (nie wiadomo – i co to za różnica)”, „karzełek albo krasnal, ale nie z ogrodu, bardziej z grobu” (Barys 2022: 229). Marcel widzi w nim odpowiednik woźnej i odnotowuje, że nieustanna krzątanina Bożątka nie przynosi żadnych efektów – niemożliwe jest posprzątanie w szkole, której głównym celem zdaje się być odsłanianie, ujawnianie opowieści, dla których dotąd przestrzeni brakowało. Oniryczna placówka jest bowiem wypełniona przez „leśne duchy” dzieci, które w swoich opowieściach przypominają o traumach historycznych, krzywdach i zbrodniach na tle rasowym, klasowym i narodowym. Lekcje, w których uczestniczy Marcel, polegają na odpowiadaniu na pytania, trudne i niezwykle, pozornie tylko pozbawione odpowiedzi, swoją paradoksalną naturą odwzorowujące traumatyczne wydarzenia, które jednocześnie zrozumieć należy i których zrozumieć nie sposób. Zadania pomagają bohaterowi rozwiązywać pozostali uczniowie, zmarli, przypominający „inne Barbie, Barbie na odwrót” (Barys 2022: 235). Leśna szkoła zdaje się działać na zasadach odwrotnych niż instytucje, w których Marcelowi włączano narracje nieoferujące wyjaśnień nurtujących go kwestii – jeśli ich dotyczyły, to w sposób, który zaakceptować było mu trudno. W szkole duchów bohater zauważa, że jego głowa „otwarła się na oścież” i czuje, że udało mu się wreszcie odnaleźć stratę, którą próbował „znaleźć w kościele, w komeżce, w ziemi, w szkole, w Dawidzie, w choince, w babci” (Barys 2022: 235–236). Narrator opisuje intensywne, niemal ekstatyczne, transgresywne stany, których doświadcza: „I siedząc w szkole, miałem szkołę w sobie. I siedząc w szkole, szkoła siedziała we mnie. Przepraszam za błąd, przepraszam za rozszczepienie podmiotu; przepraszam za rozszczepienie się [...]. Nie, nie będę przepraszał!” (Barys 2022: 235). W szkole panuje nastrój jednoczącego, wyzwalającego święta: „Tu chłopskie dzieci tańczą, babskie dzieci tańczą, niemieckie dzieci tańczą, polskie dzieci tańczą, żydowskie dzieci tańczą, chłopskie staruszki tańczą, babskie staruszki tańczą, niemieckie staruszki tańczą, polskie staruszki tańczą, żydowskie staruszki tańczą. Natomiast bożątko sprząta, lata i sprząta” (Barys 2022: 238).

Nieustające poczucie utraty, o którym wspomina narrator, powiązać można, naturalnie, ze stanem żałoby, w którym znajduje się on od czasu tragicznej śmierci matki. Jednakże już poprzedzająca ją skłonność bohatera do swoistego zacierania granic własnej podmiotowości zdaje się sygnalizować, że w specyficznym, liminalnym momencie swojej biografii znalazł się on wcześniej. Intensyfikujący się

proces budowania przez niego własnej tożsamości jest powiązany z odsłanianiem, a przez to odzyskiwaniem wypartych elementów historii. Nie tylko przez swoją żalobę, a może raczej – nie tylko przez tę najbardziej bolesną i oczywistą żalobę – staje się Marcel partnerem dla nawiedzających Sromutkę widm, swoistym medium dla ich niewysłuchanych opowieści. Zmarli zapraszają go do przestrzeni widmowej szkoły, ale również, jak sam zauważa, za jego zgodą zajmują przestrzeń w obrębie jego wnętrza⁴¹.

Pobyt Marcela w szkole duchów jest punktem kulminacyjnym zarówno powieści, jak i jego tożsamościowej podróży. Jest też momentem najbardziej radykalnego „wtargnięcia zewnątrz” w jego podmiotowość, za które bohater płaci poważnym wycieńczeniem. Gdy Marcel znajduje się w lesie, intensyfikuje się proces dyferencjacji przestrzeni i współistnienia dwóch porządków – widmowego i realnego. Tuż po tym następuje rozerwanie materii rzeczywistości. W wyniku burzy, której towarzyszy trąba powietrzna, Sromutkę zalewa powstała w jej wyniku rzeka i we wsi pojawiają się przybyli z cmentarza zmarli, na czele których stoi Leokadia Be. Przybysze naruszają obowiązujący układ sił, podważając przy tym władzę Franciszka Tadeusza i współpracującego z nim księdza. Dwie przestrzenie, realna i widmowa, na chwilę stają się jedną, a zmarli odwiedzają swoje domy, w których wymieniają się z członkami rodzin informacjami o tym, „co tam, a co tam, co pod i co nad, co z robakami, a co z sąsiadami, kto się z kim i kto się z nikim” (Barys 2022: 269). Niekiedy uwypukla to rozdarcie pomiędzy realiami przeszłości i terażniejszości – zdarza się, że przy rodzinnym stole zasiada „jakaś śmierdząca kreatura, co mówi im, że on tu mieszkał i ożenił się z taką i taką, i mówi to na dodatek gwarą, że nic nie idzie zrozumieć, bo na każde słowo ma inne pokręcone słowisko, dowód na okropnie wieśniaczą przeszłość, która dotąd leżała pod ziemią, a teraz siedzi i się ślini do awokado” (Barys 2022: 269). Ostatecznie jednak rezultatem spotkań jest swoista reintegracja społeczności oraz powrót starej szkoły w „widmowe ręce” (Barys 2022: 275). Przestrzeń Sromutki, której opisy oparte były dotąd na podziałach, ulega swoistemu scaleniu – ma to niewątpliwie związek ze zmianą percepcji narratora, dla którego leśna szkoła staje się dostępną odskocznią. Przepelnia go przy tym melancholia:

⁴¹ Warto przywołać w tym kontekście analizę procesu żaloby oraz figury zmarłego Jacques’a Derridy, który kładł nacisk na określanie miejsca zmarłego w osobie przeżywającej żalobę i problematyzował w związku z tym topografię podmiotowego „ja”. Filozof, zauważając, że „obraz zmarłego” nie należy w pełni ani do zmarłego, ani do żałobnika, odwołuje się do logiki suplementacji – zmarły staje się według niego suplementem dopełniającym całość, co sprawia, że kategorie wnętrza i zewnątrz zespalają się, a wewnątrz jest nieuchronnie otwarte na przychodzenie innego, na „wtargnięcie zewnątrz” (Sadzik 2012).

Siedzę w szkole Leokadii Be, palę lolka z liści i marzę, że wracam tu, że uczę się tu ponownie, znowu. Bo czemu nie? Właściwie to w szkole u Leokadii Be zrozumiałem dopiero, co składa się na powłokę świata i skąd się wziął. A w podstawówce dla ludzi to siedziałem po prostu z nosem w książce i czekałem na koniec. Dawid zdał maturę ze śmierci i zniknął. Poszedł do nieba? Nie, na pewno nie. Po prostu zniknął, po prostu (Barys 2022: 277).

W ostatnich zdaniach powieści zdają się pobrzmiewać echa Derridiańskiej koncepcji budowania podmiotowości żałobnej, polegającej na oddaniu zmarłym miejsca za pomocą własnego głosu, który zawsze już będzie nawiedzony ich głosami (Sadzik 2012). Możliwe, że Marcela w wyniku inkorporacji widm czeka „zatopienie w melancholii” (Marzec 2015: 89), jednak jego ostatnie słowa mają afirmatywny charakter:

Poszedłem przed lustro i studiowałem własną twarz, która zdawała mi się twarzą to dzieciucha, to dorosłego mężczyzny. Macałem się po kościach, ścisnąłem skórę, wkładałem palce do oczu. Obraz w lustrze wciąż się zmieniał. Czuję się straszliwie daleki sobie, a chciałem się złapać, dotrzeć do siebie przez kreci tunel, wziąć siebie za dłoń i poprowadzić ku powierzchni. Usiadłem na kanapie. Podniosłem się i zerknąłem do kufra. Słońce wpadało do środka, oświetlało całe wnętrze. Nic nie chowało się w mroku (Barys 2022: 278).

4. Podsumowanie

Powieść Łukasza Barysa jest zapisem procesu formowania się tożsamości, silnie podkreślającym relację bohatera z zamieszkiwaną przestrzenią. Sposób, w jaki narrator ją postrzega oraz jej doświadcza, znajduje swój wyraz w tworzonych przez niego topografiach sensorycznych i afektywnych. Mimo silnego poczucia odmienności i osobności bohater często odsuwa własną perspektywę na rzecz skupienia się na perspektywie członków zbiorowości, tworząc dzięki temu zniuansowany obraz miejsca zamieszkania, obarczonego pełną nieodmówioną historią, funkcjonującego w złożonej teraźniejszości i pozbawionego realistycznej reprezentacji we współczesnej kulturze. Tożsamość pogrążonego w żałobie Marcela jest liminalna, co oddziałuje na jego percepcję i sposób przedstawiania przestrzeni, która może być interpretowana jako projekcja jego wnętrza oraz zachodzących w nim przemian. Odchodzenie od realizmu pomaga zobrazować wielowymiarowość doświadczeń, pozwala na niebezpośrednią ekspresję stłumionych emocji i, wreszcie, intrygująco rozwija koncepcję poszerzonej, otwartej podmiotowości kształtowanej przez żałobę. Bohatera cechuje skłonność do skupienia na detalu, pociąg

do fragmentaryczności przedstawienia, a przy tym postrzeganie rzeczywistości jako organicznej całości koegzystujących, zmiennych, wpływających na siebie elementów, niekiedy sprzecznych. Przepętniona niejednoznacznością powieść Barysa przypomina dzięki temu, że „miejsca, przestrzenie, obszary są [...] z natury zróżnicowane, a narracje związane z nimi często znoszą się wzajemnie i stanowią [...] skomplikowaną sieć” (Niewiadomski 2018: 103).

Bibliografia

Literatura podmiotu

Barys, Ł. (2022), *Jeśli przecięto cię na pół*. Warszawa: Wydawnictwo Cyranka.

Literatura przedmiotu

- Bednarek, J. (2022), *Nekrosocjobiografia*. <https://www.tygodnikpowszechny.pl/nekrosocjobiografia-183427> [dostęp: 12.09.2023].
- Chojnowski, Z. (2012), *Literaturoznawstwo regionów (w poszukiwaniu skutecznych perspektyw badawczych)*. W: Mikołajczak, M./Rybicka, E. (red.), *Nowy regionalizm w badaniach literackich. Badawczy rekonesans i zarys perspektyw*. Kraków: Universitas: 13–28.
- Czerwińska, M. (2011), *Miejsca autobiograficzne. Propozycja w ramach geopoetyki*. Teksty Drugie 5: 183–200.
- Derrida, J. (2016), *Widma Marksa. Stan długu, praca żaloby i nowa Międzynarodówka*. Przeł. Załuski, T. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Doeland, L. (2019), *At Home in an Unhomely World: On Living with Waste*. Detritus 6: 4–10.
- Domańska, E. (2012), *Historia egzystencjalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Domańska, E. (2017), *Nekros. Wprowadzenie do ontologii martwego ciała*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fiedorczuk, J. (2015), *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Foucault, M. (2005), *Inne przestrzenie*. Przeł. Rejniak-Majewska, A. Teksty Drugie 6: 117–125.
- Górniak, M. (2022), *Trash story*. Kraków: Wydawnictwo ha!art.
- Helios, J. (2021), *Edukacja autorytarna. O przemocy symbolicznej w szkole*. Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia nad Autorytaryzmem i Totalitaryzmem 43/2: 217–225. DOI: 10.19195/2300-7249.43.2.12.
- Hudson, R. (2001), *Producing Places*. New York: Guilford Press.
- Kennedy, G. (2012), *An Ontology of Trash: The Disposable and Its Problematic Nature*. New York: State University of New York Press.
- Krajewski, M. (2004), *Śmieci w sztuce. Sztuka jako śmieć*. Zeszyty Artystyczne 13: 55–66.
- Kurczewska, J. (2006), *Nowoczesne doświadczenie narodowe (z różnorodnością teraźniejszości w tle)*. W: Nycz, R./Zeidler-Janiszewska, A. (red.), *Nowoczesność jako doświadczenie*. Kraków: Universitas.
- Ławski, J. (2005), *Ironia i mistyka. Doświadczenia graniczne wyobraźni Juliusza Słowackiego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Marzec, A. (2015), *Widmontologia. Teoria filozoficzna i praktyka artystyczna ponowoczesności*. Warszawa: Fundacja Nowej Kultury Bęc Zmiana.

- Milas, T. (2022), *Prowincja nie wyklucza. Łukasz Barys*. <http://miejmiejsce.com/sztuka/prowincja-nie-wyklucza-lukasz-barys/> [dostęp: 10.09.2023].
- Niewiadomski, A. (2018), *Czym jest, czym (jeszcze) mogłaby być „geopoetyka”?* *Teksty Drugie* 5: 88–106. DOI: 10.18318/td.2018.5.5.
- Reno, J. (2015), *Waste and Waste Management*. *Annual Review of Anthropology* 44: 557–572.
- Rybicka, E. (2014), *Geopoetyka. Przestrzeń i miejsce we współczesnych teoriach i praktykach literackich*. Kraków: Universitas.
- Sadzik, P. (2012), *Żaloba (cz.1) – (według) Derridy*. <http://malakulturawspolczesna.org/2012/11/21/piotr-sadzik-zaloba-cz-1-wedlug-derridy/#przypis-6> [dostęp: 15.09.2023].
- Sendyka, R. (2013), *Zrozumieć nie-miejsca pamięci (non-lieux de memoire)*. *Teksty Drugie* 1/2: 323–344.
- Sendyka, R. (2017), *Nie-miejsca pamięci i ich nie-ludzkie pomniki*. *Teksty Drugie* 2: 86–108.
- Szpociński, A. (2008), *Miejsca pamięci (lieux de memoire)*. *Teksty Drugie* 4: 11–20. DOI: 10.18318/td.2016.en.1.14.
- Tkaczyszyn-Dycki, E. (2006), *Poezja jako miejsce na ziemi (1988–2003)*. Wrocław: Biuro Literackie.

DOI: 10.31648/an.9634

Sylvia Halub

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7879-5767>

Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin

sylwiahalub@wp.pl

The Motif of Persephone in Sarah J. Mass’ *A Court of Thorns and Roses Series*¹

Abstract: The Myth of Demeter and Kore is universally known. Over the years, various authors used the myth in their own retellings of the story. In these new versions the myth either possesses the same or similar message as the original myth, or offers a completely separate interpretation that would fit the modern world more. One of said versions is the book series *A Court of Thorns and Roses* by Sarah J. Maas. The goal of this paper is to prove the universal nature of the myth, but also to demonstrate how the story of Persephone is depicted in fantasy in Mass’ series of novels. To do so, the most important aspects of the Myth of Demeter and Kore will be presented. Then the paper will touch upon certain interpretations of the myth and its characters. Finally, the main characters from the book series *A Court of Thorns and Roses* will be examined and compared to the figures of Kore, Persephone, Demeter, and Hades.

Keywords: mythology, Demeter and Kore, universalism, retelling, Sarah J. Mass

1. Introduction

In *Potęga mitu*, Joseph Campbell discusses the universality of myths in the contemporary world, noting that they remain prevalent due to their numerous references to human relationships and the nature of those relationships. The purpose of myths is no longer to explain the world, but they still are the source of the rituals. Human existence is a series of such rituals: transitioning from childhood to adulthood, from an unmarried state to a married one, joining the military, or presidential inauguration (Campbell/Flowers 2013: 32–33). Campbell argues that myths belonging to different cultures describe similar or identical issues. Humanity possesses the same capability

¹ This paper is based on MA thesis written under the supervision of dr hab. Mirosława Kozłowska in the Institute of Literature and New Media, Szczecin University.

to understand myths as the people from ancient times and modern myths include the same themes (Campbell/Flowers 2013: 71, 49).

Similarly, Don Cupitt argues that myths are universal: “We can add that myth-making is a primal and universal function of the human mind as it seeks a more-or-less unified vision of the cosmic order, the social order, and the meaning of the individual’s life” (Cupitt 1982: 29). In the modern world, myths may be understood at two levels. First, at a historical level, they are the carriers of memories belonging to cultures from various periods. Second, at a contemporary level, myths offer a representation of the ideology followed by modern-day people (Ceglarska 2018: 350). Considering myths as the guardians of values², they lose their symbolic meaning (Malinowski 1948: 199), and instead provide their receivers with life wisdom (Campbell/Flowers 2013: 29). Further, myths may be viewed as a type of speech, particularly becoming a message sent by someone and received by another³ (Barthes 1973: 107, 113).

There exist various typologies of myths. Laurence Coupe describes the main types of myths, being the fertility myth, creation myth, deliverance myth, and hero myth (Coupe 2009: 3). On the other hand, George Schöpflin analyses myths from a different perspective and thus he classifies myths differently. He discusses many more types: myths of territory, myths of redemption and suffering, myths of unjust treatment, myths of election, myths of military valour, myths of rebirth and renewal, myths of foundation, myths of ethnogenesis and antiquity, and myths of kinship and shared descent (Schöpflin 1997: 28–34). According to Schöpflin, myths are used by nations and are connected with a community’s foundation and ideals. They allow humans to create their identity as a person, but also as a part of a larger community (Schöpflin 1997: 35).

As regards literature and cultural studies, myth either becomes synonymous with “ideology”, or “fantasy” (Coupe 2009: 1). Myth and literature study may be approached in a twofold manner. In an Essentialist approach, literature becomes a vessel for mythology. The Structuralist⁴ viewpoint discusses both literature and myth and their narrative form (Gould 1979: 726).

² Myths do not only possess the ability to enforce the values of a community, but also may be used as a manipulation tactic. The topic of creating myths in the criminal sphere is particularly interesting. See: Robinson (2000). Similarly, the power of myths may be utilized in politics to manipulate the crowd. See: Ceglarska (2018), Schöpflin (1997).

³ Myths appear as a message sent to someone with a specific purpose in mind, for example, to influence people in marketing. See: Czeremski (2020).

⁴ See: Levi-Strauss (1955).

Content creators use certain mythical motifs in their projects to explain specific aspects of the presented world, to introduce certain interpretations, to deepen the meanings of their works, or simply for entertainment purposes. Sarah J. Mass' *A Court of Thorns and Roses* utilizes the Myth of Demeter and Kore for the same reasons. Each of the main characters has characteristics of mythological figures, which allows the reader to interpret the text differently. Other themes present in the series of the novels also refer to the Myth of Demeter and Kore, and even though they may slightly differ from the original myth, the message remains the same.

This paper aims to discuss the myth in the book series *A Court of Thorns and Roses* by an American author Sarah J. Maas. The analysis will focus on the first three books: *A Court of Thorns and Roses* (Maas 2015), *A Court of Mist and Fury* (Maas 2016), and *A Court of Wings and Ruin* (Maas 2017), as the story of the main character based on the figure of Persephone begins and concludes within these three.

2. Demeter and Kore

The Myth of Demeter and Kore is a commonly known one. Kore, while collecting flowers in the meadow, reaches for a narcissus. The ground opens and Hades, the Ruler of the Land of the Dead, emerges in his chariot led by black horses and kidnaps Kore, who subsequently becomes his wife. As Hades' wife, she is known as Persephone. Demeter, Kore's mother, falls into such despair over losing her child, that the world starts deteriorating – the ground gets cold and unable to produce any crops. To avoid the death of mankind, Hades is ordered to give Kore back. However, the girl has already eaten the pomegranate fruit, which forever ties her to the underworld. To resolve that problem, Kore is supposed to spend some time with her mother, and the rest of the year with her husband. Whenever Kore remains with Demeter, the land is in spring and summer, and whenever Kore leaves, autumn and winter represent Demeter's sadness. Thus, the myth explains the existence of four seasons and represents cyclicity.

There are, however, some disparities as regards specific details of this myth. The narcissus flower is the first aspect worth discussing. According to one version, the flower was put there by Zeus, who allowed Hades to take Kore as his bride (Kubiak 2013). The second possibility is that the flower was in that spot since the beginning, and Demeter actually warned her daughter not to pick it up as the flower is tied to the underworld (Markowska 2011: 27). The narcissus is an interesting choice as it offers certain interpretations. It may be a symbol for the eyes, considering the

fate that befell Narcissus (Rzymowska 2001: 58). From this perspective, Kore taking the flower symbolizes her gazing inside herself (Rzymowska 2001: 58). It further allows the girl to see what is invisible, in this particular instance, she can see Hades. Taking that into account, the act of Kore picking up the flower could be interpreted as her dying, considering that Hades could be a personification of death. Kore's death would be a literal but also metaphorical occurrence (Stawiszyński 2012: 245). In the less literal meaning, it would be the death of her innocence. Furthermore, the narcissus is known as the symbol of metamorphosis (Rzymowska 2001: 58). Kore will change into Persephone. Thus, that interpretation seems to be present as well. Last but not least, if the flower has been placed by Zeus for Kore to pick up, it becomes an accomplice in a larger ploy (Sosień 2010: 55), carrying the role of a deceiver.

Another important flower to mention is the poppy flower. Poppies symbolize death, more particularly the eternal sleep that people fall to after they die (Kuryłowicz 2012: 212). Considering their connection with the dead, it is no wonder that they are also tied to the image of Persephone, the lady of life and death (Kuryłowicz 2012: 210).

The second point of contention is Hades' infatuation with Kore. In some versions, he falls in love with Kore due to Venus' power. Venus orders Cupid to hit Hades with one of Cupid's arrows (Daifotis 2017: 8). There is also a possibility that Venus does not appear, and Hades' affection starts by itself after seeing Kore for the first time (Daifotis 2017: 8–9). In that particular instance, Hades is permitted by Zeus to kidnap Kore, thus putting Zeus as the one in power as regards Kore's fate (Daifotis 2017: 4).

Even though Kore eating the pomegranate is not a point of contention, it is important to mention its meaning. Pomegranate becomes the object of deceit, when Hades presents his wife with the fruit to tie her forever to the underworld (Kubiak 2013) and ensures that she will not be able to live with her mother. Considering that Persephone is tricked into eating the fruit, it also represents Hades' control over his wife and her life.

The figure of Hades is important, as he is the main perpetrator in the myth. His name is a reference to a word meaning "invisible" (Kubiak 2013). According to mythology, Hades can turn invisible; however, this could also be understood metaphorically as Hades is a personification of death itself (Kubiak 2013). Not only is death invisible in itself as no one knows what truly happens to someone after they die, but also a dead person becomes invisible as they disappear from the land of the living.

The myth may be divided into two parts: the “light” first part in which Kore plays on the meadow, and the second “dark” part which starts with her kidnapping and being forced to live in the underworld (Sosień 2010: 55). The clash of light and dark appears also in different ways. The light-innocent Kore picks up the narcissus flower, and through the kidnapping, she becomes Persephone, the dark Lady of Life and Death. She seems to connect two completely separate worlds (Bielawski 2010: 16).

3. Various interpretations of the myth

The myth offers further interpretations when its retellings are taken into account. In some versions, Demeter is no longer the worrying mother, desperately searching for her child. Instead, she becomes an overbearing parent, who forces Persephone to return. The part *Persephone the Wanderer* in Louis Glück's *Averno* depicts Demeter in such a way. The kidnapping of Kore becomes the moment the girl dies, and her coming back to Demeter is a temporary resurrection. However, Persephone is no longer Kore, the girl Demeter knew. She connects two worlds⁵, and the constant transitioning between them does not allow the girl to get used to either and thus makes her feel alien in both (Daifotis 2017: 22). Persephone also further comments that she was her mother's “prisoner” (Glück 2006: line 62).

Donald Michael Thomas also presents a version of Persephone who does not want to leave and go back to her mother. She asks “Father, must I go?” (Thomas 1967: line 11), which signifies her unwillingness to spend time with her mother and leaving her husband.

A similar discontent with Demeter is evident in Urbanowski's interpretation of Helena Mniszek's *Pluto i Persefona*. Persephone is a self-sufficient individual who struggles against her domineering mother. Rather than being a victim of abduction, Persephone believes Hades to be her soul mate, which she further proves by refusing to go back to Olimp when told to do so (Urbanowski 2010: 83, 86).

Two poems by Alicia Elsbeth Stallings provide yet another version of the myth. In *Persephone Writes a Letter to Her Mother*, Stallings gives Persephone her voice, which is rather unusual, as even the original myth is more about Demeter than the main victim. She is getting used to life in the underworld, as she does not write

⁵ Literature oftentimes reaches for the theme of Persephone's two sides. Generally, such works emphasize that the girl must consciously match her behaviour to the role she is playing at the moment. This particular motif is visible in Sito's *Siedem sonetów do Persefony* (1960).

about being sad (Stallings 1997: line 14). She is rather bored with the unchanging underworld and the fact that she is being left alone by her husband, which seems to disappoint her. On the one hand, she calls Hades “a kind, kind master” (Stallings 1997: line 55), which depicts Hades’ dominance and authority over Persephone. On the other hand, his kindness is represented through the distance he creates between himself and his wife. Persephone further writes that Hades “asks nothing of us, nothing, nothing at all” (Stallings 1997: line 56). The repetition points once again to Persephone being disappointed and bored with being left by herself. Moreover, using “us” to refer to herself, also proves the dual nature of Persephone. She is Persephone, but she is also Kore.

The second poem, *Hades Welcomes His Bride*, is told from Hades’ perspective. Persephone once again loses her ability to speak, as Hades is the only one who hears her voice and answers her, without letting the reader know what she has said. He appears to have good intentions by painting the ceiling in their room with an evening sky or creating a throne befitting a queen. At the same time, Persephone is filled with fear. She asks about a “stark shape crouching in the corner” (Stallings 1999: line 33). The choice of words already points to her being scared or at least concerned. After hearing that it is their bed, Persephone starts to tremble (Stallings 1999: line 35). She is certainly unwilling to become Hades’ wife. The end of the poem is also important as it points to Persephone being in between the state of life and death (Stallings 1999: line 36).

Glück’s *The Myth of Devotion* from *Averno* depicts Hades as a person in love. He recreates the image of the land above (Glück 2006: lines 1–4) and does so for many years (Glück 2006: lines 16–18), before even kidnapping Kore, so she can feel more comfortable when she will have to live in the underworld (Glück 2006: lines 11–12). When he wonders about the name of the new place, he first considers “The Garden” but then changes his mind to “Persephone’s girlhood” (Glück 2006: lines 37–40). He already knows she will have to change to be with him, as he uses the name Persephone while naming the new place. He further realizes that taking the girl with him will bring suffering to her as he is unable to say that he loves her, and instead just says “you’re dead, nothing can hurt you” (Glück 2006: lines 43–46). He becomes selfish in his desire to take Kore, but he seems to hold some kind of love towards the girl as he cares for her wellbeing.

The motif of a garden appears in other versions as well. Particularly J.M. Rymkiewicz’s idea of “Persephone’s Garden”. It is not a garden filled with life and flowers but instead it is destroyed and dead (Urbanowski 2010: 90).

4. Persephone in the *ACOTAR* series

A Court of Thorns and Roses series is the second series by Sarah J. Maas. The first book was published by Bloomsbury USA Children's in 2015. Currently, the series consists of five books, and the next parts are already announced. The author is known for her retellings of fairy tales, folk tales, and myths⁶. Sarah J. Maas mentioned that the idea for the story first appeared while listening to *Princess Mononoke* soundtrack⁷. The series has been successful in the literary market and received positive reviews⁸.

First, it is necessary to classify the series as a genre. *A Court of Thorns and Roses* belongs to the fantasy genre. However, the creation of a universal definition of fantasy provokes discussion in the academic community⁹. It is much simpler to introduce a list of characteristics that would be constitutive of fantasy¹⁰. Most importantly, fantasy blurs the boundaries of reality and creates a separate world, usually governed by a new set of rules (Niziołek 2005: 276). These worlds are populated by supernatural beings, characters with magical abilities, and ordinary people (Ryzhchenko 2018: 3). Oftentimes, in stories belonging to the fantasy genre, there appear magic artefacts (Ryzhchenko 2018: 5) such as wands, swords, or common objects that possess magical powers. Most often, the main goal of a fantasy story is for the main characters to defeat evil, or to destroy something that is a threat to the world. To accomplish this feat, the characters have to embark on a physical and psychological journey (Ryzhchenko 2018: 3). There are several subtypes of fantasy, which include *urban fantasy*, *fairy tale fantasy*, *western and Slavic fantasy*, *dark fantasy*¹¹,

⁶ The first series by this author *The Throne of Glass* includes references to such stories as *Cinderella*, or *Little Red Riding Hood*.

⁷ See: "Sarah J Maas on the inspiration for A Court of Thorns and Roses" (2014).

⁸ See: HannahLoveBook (2015).

⁹ Several theories on fantasy are discussed by M. Niziołek. The researcher studies the theories of such academics as Tzvetan Todorov, Louis Vax, Joel Malrieu, or Roger Caillos. See: Niziołek (2005).

¹⁰ However, some academics take a different approach to analyzing fantasy. Brian Laetz and Joshua J. Johnston, for example, rather focus on what does not belong to the genre of fantasy. See: Laetz/Johnston (2008).

¹¹ In the case of *urban fantasy*, the events usually take place in a world or city based on our real one. However, the city is not only the place for the story to unfold but also a sort of a portal that connects magic and ordinariness (Mannolini-Winwood 2008: 36). *Fairy tale fantasy* usually refers to folk tales and pagan beliefs (Stepnowska 2017: 12). These tend to include adult content and do not have to end happily (Łaszkiwicz 2017: 62). In the *Slavic fantasy* the story is usually based on a myth or legend, whereas in the *western fantasy* it is not obligatory, since the world in the story is usually completely fictional and created by the author (Ryzhchenko 2018: 2). *Dark fantasy* is aimed at adults, as it contains violent content and is generally more explicit when it comes to intimate scenes (Laetz/Johnston 2008: 169).

*young adult fantasy*¹², or Farah–Mendlesohn’s division¹³. *A Court of Thorns and Roses* series belongs to the *young adult fantasy* genre.

In the series *A Court of Thorns and Roses*, the reader follows the story of Feyre, a young girl from a poor family, trying to ensure her family’s survival. During one of her hunting excursions, she comes across a large wolf that she kills. That same day, an enraged man, whose name is Tamlin, of the fae¹⁴ species bursts into Feyre’s home. It turns out that the killed wolf was a transformed fae. As a punishment for the murder, Feyre has to go with Tamlin, who is the High Lord of the Spring Court, to the land of the fae¹⁵. During her stay at the Spring Court, Feyre and Tamlin fall in love, which forces Tamlin to free Feyre to keep her safe. She, however, comes back and saves Tamlin and the Spring Court from the curse that bounds them. To do so, Feyre has to sacrifice her own life but is then resurrected as a fae. *A Court of Mist and Fury* presents Feyre’s struggles with mental health after her fight to free Tamlin in the first book. It further discusses her trying to adapt to the new existence as a fae. In this story, she is taken by Rhysand, the High Lord of the Night Court, who teaches her about the fae world and warns her of an approaching war. When Tamlin traps Feyre in the Spring Court to keep her safe, the girl has a mental breakdown and decides to leave the Spring Court and Tamlin forever. Throughout the story, Feyre learns more about Rhysand, his companions, and herself. It is also revealed that Feyre and Rhysand are mates. In other words, their fates are forever intertwined, and this has been decided by a higher power of the universe the characters live in. In the end, Tamlin forces Feyre to leave Rhysand and return to the Spring Court with him – his stubbornness leading to Feyre’s sisters also becoming fae. *A Court of Wings and Ruin* describes Feyre’s return to the Night Court, her sisters’ struggles with becoming fae, Feyre’s gradual acceptance

¹² *Young adult fantasy* is generally aimed at people who barely came of age, and a few years after that. It is, however, read by people of an older age group as well (Calek et al. 2017: 116).

¹³ Farah Mendlesohn lists four different types of fantasy, based on the relationship of the main character with the world in the story. For a more extensive discussion of that particular topic, see: Trębicki (2014).

¹⁴ In the story, fae are a species similar to humans in appearance, however, with pointier ears. They are known as cruel and manipulative creatures that play with human lives for entertainment. Fae generally live much longer than humans, are faster, stronger, and are able to use magic abilities. They live in their own territories, separated from the human world by a wall.

¹⁵ The world depicted in the story is known as Prythian. It is divided into seven courts, ruled by High Lords. Four of the courts refer to seasons – Spring Court, Summer Court, Autumn Court, Winter Court. The other three correspond to the time of day – Dawn Court, Day Court, and Night Court.

of her change, and the preparations for the war. The story ends with Feyre finally accepting that she is both human and fae, and Tamlin letting Feyre leave.

Before examining Feyre, who certainly provides an interesting image of Persephone, it is necessary to discuss Feyre's two sisters as each of them represents a different version of Kore/Persephone and the journey to self-acceptance.

Elaine is an evident depiction of Kore. She is delicate, feminine, timid, and kind. She also has a connection to flowers and a garden, in general, as she does have a hobby of gardening. Considering her peaceful and timid nature, Elaine needs a protector, her Demeter. This role is taken by the third sister, Nesta. After going through a metamorphosis, which in the book is represented by the transition from a human to a fae, Elaine falls into a deep depression. She does not sleep, eat, or leave her room, and cries constantly (Maas 2017: 153). She is supposed to be a depiction of Kore only, and thus she cannot mentally change and grow up into the new role of Persephone. Interestingly, the colour white, which the depressed Elaine is wearing, is not associated with innocence. Feyre describes white, the lack of colour, as a depiction of death (Maas 2017: 155). It represents Kore's death or the death of her innocence.

The image of Elaine's mind seems to be a representation of Rymkiewicz's garden: "The gates to her mind... Solid iron, covered in vines of flowers – or it would have been. The blossoms were all sealed, sleeping buds tucked into tangles of leaves and thorns" (Maas 2017: 521). Her mind is portrayed as an unattended garden filled with flowers that could bloom but are unable to do so, most likely due to the depressed state of the character. The image of the abandoned garden symbolizes Kore's death, as well as the death of her innocence and happiness. One of the characters finally realizes that for Elaine to "bloom" again, she needs bright sun and a piece of land to plant a garden. Her only role is to be Kore, and since Elaine is thrown forcefully into another world and body, she is incapable of growing into her new role of Persephone.

Nesta as the protector of Elaine has some semblance of Demeter in her character. In the series, however, she holds the role of Persephone. She also goes through a metamorphosis, a change from a human into a fae, yet she manages to fit into her new role quickly. Moreover, as a human, she is already different, she cannot fit in with the rest of her kind (Maas 2015: 253). However, as a fae, she is more relaxed than ever during her human life (Maas 2017: 151). It seems as if Nesta is a representation of Persephone even before being "kidnapped" and for that reason, her change into a fae is much smoother. Nesta also has a connection to death. After the change into a fae she receives, or rather steals, some kind of ancient

power that is not fully described in the novel. However, the characters know that this new power makes Nesta a personification or reinterpretation of Death (Maas 2017: 243). This strengthens the idea that Nesta represents Persephone as a ruler of the land of the dead.

Thus, Elaine is Kore, Nesta is Persephone, and the protagonist, Feyre, is both. She is the ultimate depiction of the myth and growing from one role to another, and yet keeping pieces of both, and accepting that duality. Feyre is not, however, a stereotypical Kore like Elaine. Instead, Feyre seems to be a feminist reimaging of Kore. She has a connection to nature as she is used to being in a forest with animals. Still, there is murder present all around. Feyre goes to the forest, to nature, to hunt and kill. She is not a timid, delicate Kore who may be kidnapped, but a strong-willed young woman who will have to go on a journey to grow. She has to search for herself, and for who she wants to be when her role as a sole protector of the family is gone. She is youthful and her innocence is visible in this search for purpose, and growing into a new, more responsible role.

The wolf that Feyre kills becomes the narcissus of the story. This is the interpretation of the flower as a deceiver and an accomplice of a higher authority. The wolf appears in front of Feyre as a ploy to force her hand into murdering him, so she could be taken into the land of the fae (Maas 2015: 283). Furthermore Kore, by plucking the narcissus flower, breaks a taboo. Demeter forbids her daughter to touch the flower, but Kore does not listen and thus has to suffer the consequences of her act by being kidnapped by Hades. Feyre also breaks a taboo by murdering a living being. On top of that, Feyre consciously decides to use an ash arrow (Maas 2015: 5), which is an effective weapon against the fae. This proves that Feyre must have realized at some point that the animal in front of her is not a mere wolf, but a fae in disguise¹⁶. At that point, Feyre is blinded by pure hatred towards the fae. She acts under the influence of her emotions, just as Kore becomes enthralled with the narcissus flower to the point of ignoring her mother's warning. This is the start of Feyre's slow metamorphosis, because that event leads to the main character literally dying and being brought back to life into the new body of a fae (Maas 2015: 407). Just like Kore transitions into Persephone, Feyre transitions into a fae, and it all starts with picking up the narcissus flower or killing the wolf.

Furthermore, the symbolism of an eye is also present in the story. It signifies gazing deeply into oneself such as in some of the interpretations of the narcissus

¹⁶ The motif of metamorphosis, which is strongly associated with the narcissus flower, is also visible in the literal transformation of the fae into a wolf.

in the Myth of Demeter and Kore. In the series *A Court of Thorns and Roses* it is the eye of the tattoo that Feyre receives after entering a contract with Rhysand, the High Lord of the Night Court: "I rubbed my left forearm and hand, the entirety of which was now covered in swirls and whorls of black ink. Even my fingers weren't spared, and a large eye was tattooed in the center of my palm. It was feline, and its slitted pupil stared right back at me" (Maas 2015: 335). It is not only a part of a contract, but it possesses a much stronger magic which ties Feyre to the High Lord of the Night Court¹⁷, similarly as the pomegranate fruit in the myth. Feyre, however, hides it at some point (Maas 2016: 39), seemingly unable to accept the connection to the High Lord.

That eye symbol represents the fact that Rhysand fulfils the role of the mythological Hades in the series. Due to the contract between Feyre and the High Lord, the main character is given the power to see what is invisible to others, meaning Rhysand's hidden city, as well as the man's true character. Rhysand's strong association with the eye symbol and Hades indicates that Feyre at some point in the story will leave Tamlin and get closer to Rhysand, just as Kore leaves Demeter and becomes Hades' partner.

At first, after the change into a fae, Feyre seems to follow the path of Elaine. She also falls into depression, but this mental state has a different source than in Elaine's case. Whereas Elaine desires to go back to her state as Kore, Feyre after the transition tries to become strictly Persephone and forget her life as Kore. Feyre realizes that she does not fit into any of the worlds: the human one nor the fae one, but forgets that in reality she belongs to both. Finally, Feyre grows up into her role of Persephone. It is not, however, a sudden change as in the original myth. Instead, it is a slow process to grow up and take the new role of Persephone that merges two separate worlds. In the story, an item appears that forces Feyre to look deeper into herself and accept the duality of her existence. It is the mirror of Ouroboros, which Feyre must obtain in *A Court of Wings and Fury*. The experience of looking into the mirror is a difficult challenge for Feyre: "How I had cowered and raged and wept. How I had vomited and screamed, and clawed at the mirror. Slammed my fists into it. And then curled up, trembling at every horrific and cruel and selfish thing I'd beheld within that monster – within me. But I kept watching. I did not turn from it" (Maas 2017: 564). However, her growth is visible in that part, as she decides

¹⁷ Rhysand and Feyre from that point on hold a mental connection that allows Rhysand to know what Feyre is doing (Maas 2016: 47).

to look into the mirror and accept her whole self¹⁸. She comes to terms with this duality of Kore-Persephone¹⁹, as she states: “My name is Feyre Archeron²⁰. I was once human – and now I am Fae. I call both worlds my home” (Maas 2017: 676).

The role of Demeter in the story is fulfilled by Tamlin, the High Lord of the Spring Court. He is the one who takes Feyre to the fae realm (Maas 2015: 37), who sends the wolf, or metaphorically, plants the narcissus in her way, and who becomes Feyre’s love interest in the first book²¹. Naturally, Tamlin’s connection to spring and to a court that is filled with gardens and flowers, which remains in a constant, yet artificial, state of bloom, signifies him being the depiction of Demeter. However, the unnatural condition of the court indicates that there is something more hidden deeper under the pompous permanent spring.

Tamlin is not, however, the Demeter who is a loving mother. Tamlin is first and foremost a protector of his realm²², the tradition, and Feyre. Furthermore, he is a protector who forces his shelter onto those who may be unwilling. He makes Feyre his prisoner (Maas 2016: 123–124) to ensure her safety, not realizing that this

¹⁸ Similarly, the theme of self-acceptance appears in the first volume of the series, *A Court of Thorns and Roses*. All of the residents of the Spring Court have masks on their faces, hiding their image. Feyre is the only person in the Spring Court who does not wear a mask. This could symbolize the deceiving nature of the fae, and Feyre being the sincere one who does not hide her distaste towards the much stronger species. However, after Tamlin tries to shape Feyre into the person he needs her to be, Feyre’s honest nature and self-acceptance are destroyed, forcing the protagonist to once again go through the journey towards accepting what she has become.

¹⁹ The theme of accepting oneself is connected with the motif of obtaining unity, which is evident throughout the series. This motif appears in various side plots, such as Jurian receiving a new body, assembling the Cauldron, or finding two parts of a book in *A Court of Mist and Fury*. It looks as if Sarah J. Maas uses these smaller plot points to emphasize the journey that Feyre goes through, unifying two separate worlds.

²⁰ Feyre’s surname also is a reference to the myth, or more so to the land of the dead that Hades rules over, as one of the rivers of the underworld is called the “Acheront” (Markowska 2011: 62).

²¹ From another point of view, Feyre and Tamlin’s love story can be read in the context of the Beauty and the Beast archetype. Tamlin, as a shapeshifter turns into a beast, takes Feyre to his Spring Court to atone for the crime she has committed. His Court and all the inhabitants of his domain are cursed, and the only thing that can break the spell is Feyre’s love for Tamlin. The main theme in Beauty and the Beast is to love someone despite their appearance. A similar theme appears in *A Court of Thorns and Roses*, in which Feyre cannot see Tamlin’s face because it is covered by a mask. Tamlin’s aggressiveness, impulsiveness and desire for control also fit the typical image of the Beast. Furthermore, as in the well-known story, at the end Tamlin returns Feyre’s freedom so that she can return to her family home, where she is supposed to be safe (Maas 2015: 244).

²² There exists a belief that Kore was Demeter’s mirror image, or even the same person (Kubiak 2013). Similarly, it seems that Feyre and Tamlin are alike. An example of a characteristic that connects the two characters is their need to protect their loved ones at any cost. Most likely, it is this similarity that causes Feyre to become so attached to Tamlin at first. The excitement of finding a person with similar values is what makes Feyre ignore the first signs of Tamlin’s possessiveness and aggression.

prison of care and safety is not something Feyre wants or needs. Tamlin to a great extent matches the depiction of Demeter that appears in Glück's *Averno*, Thomas' *Pomegranate* or Mniszek's *Pluto i Persefona*, the image of an overprotective mother who wants to retrieve her child not out of love but out of possessiveness, and a mother's need to control her child. Noticing and understanding the comparison between Tamlin and Demeter is an immediate signal to the reader that the love story between him and Feyre will not be successful or happy. At some point in the story, there has to be a Hades that will come for his Persephone.

Rhysand, the High Lord of the Night Court, is the portrayal of Hades in the story. The Night Court is a representation of the underworld, a land that is unknown to the mortals, and in the case of *A Court of Thorns and Roses* series, to anyone apart from the Night Court's residents. Rhysand is compared to death (Maas 2016: 566), and it is Feyre who describes him as "cold and beautiful as death" (Maas 2016: 266). The fact that Feyre describes death as beautiful shows that she does not fear it, and consequently, she does not fear Rhysand. However, Rhysand is more so compared to darkness and shadows. He is associated with the idea of invisibility just like Hades. Rhysand can use shadows to hide in them, and his Night Court is generally not visited by the other fae, thus becoming a sort of a mystery. Rhysand additionally possesses the ability to enter people's minds and destroy them from within. He not only has an invisible ability to kill, but yet again, he is the personification of a silent, unexpected, and inescapable death. He is, however, the Hades who loves Persephone deeply and tries to bring back her autonomy and freedom and save her from Demeter. Rhysand becomes Feyre's saviour and follows her throughout her self-acceptance journey. It is the interpretation of the myth visible in Glück's or Mniszek's works.

Tamlin is the one who gives Feyre safety, and Rhysand gives her freedom. Feyre at some point in her life desires both of these things, however, as she changes and transitions from her role as Kore to her role as Persephone, the importance of said values also changes. As Kore, as a human, Feyre needs Tamlin's protection in a world that is unsafe for her. Nevertheless, after dying and becoming a fae, slowly growing into Persephone, Feyre needs freedom much more. Her maturing means that she needs Tamlin's protection to cease. Tamlin is not a villain in the story. Even though his actions are harmful to Feyre, they stem out of his love towards the character. On the other hand, Rhysand is not strictly good. Whenever it is inconvenient to Rhysand for Feyre to know something, such as the information about Feyre and him being mates, he will keep it to himself (Maas 2016: 493). He is not the villain in the story, but he is not the depiction of a perfect, loving Hades either. All characters have their positive and negative character traits.

There is also an object that possesses power over all the characters and their fates: a mythical Cauldron. It is the Cauldron that creates the “mating bond” between the characters, meaning connecting their fates forever. None of the characters can control who they are going to be bonded to. It is also impossible to break such a bond. It is still needed for the female counterpart to accept the bond in a traditional, some could say somewhat sexist, manner, mainly by preparing a dish for the male counterpart. However, the woman is the one in control of the fate of the bond, whether she will agree to it or not. This dish is a representation of the mythical pomegranate. Still, there is a difference as Feyre is not forced to eat the fruit. She is the one in control. It is Feyre who decides whether she agrees to the bond with Rhysand or not. Furthermore, the bond given to the characters by the Cauldron matches the idea of Hades being struck by Cupid’s arrow. Similarly, the fate of the characters that is decided by the Cauldron is an outside influence. Feyre’s choice in accepting the bond is a superficial one. The bond may be technically rejected but this rejection does not change anything. Moreover, even if Feyre decides to reject the bond, she still has to remain in Rhysand’s world, in the world of the fae. She is no longer human and thus she cannot go back to her human life, similarly as Kore cannot go back to being Kore after becoming Persephone. Feyre’s ability to choose is taken away from her when she crosses the border between the human world and the fae world for the first time.

5. Conclusion

There are several versions of the Myth of Demeter and Kore. Perhaps it is due to the lack of one agreed-upon narrative, the myth is still told and retold by various authors. It provides an opportunity for them to make their interpretations of the myth. The story of the myth is not completely closed and there are various unanswered questions such as Persephone’s stance throughout the events. However, the new adaptations of the myth allow for fresh interpretations of the well-known story. The authors do not only interpret the myth, but the myth gains newer and newer meanings, oftentimes depending on the ideology of the times.

In the case of *A Court of Thorns and Roses*, the addition of the Myth of Demeter and Kore, changes the theme of the whole series. It is no longer a simple love story. Instead, it becomes a story of maturing and searching for one’s place in the world. Tamlin becomes the Demeter who cannot agree to their child changing and growing up. Rhysand is the loving Hades who treats Persephone as his equal.

Elaine becomes the version of Kore that cannot mature into her role of Persephone and thus suffers greatly. Nesta is the Persephone that never was the stereotypical Kore. Finally, Feyre is the one that grows from being Kore to becoming Persephone, and yet has qualities of both. The main difference between the series and the myth is that the transition from Kore to Persephone is not rapid. It is a much slower process for Feyre.

This retelling of the myth provides new interpretations of the already-known story. Nonetheless, it also points out the universal nature of the original myth, the troubles the characters face, their relationships, and their behaviours. Hence, this proves the stance of Joseph Campbell towards myths and their prevalent nature in the modern world.

Bibliography

- “Sarah J Maas on the inspiration for *A Court of Thorns and Roses*.” YouTube, uploaded by Bloomsbury Publishing. <https://www.youtube.com/watch?v=uFguRuMI9ZM> [accessed: 15.12.23].
- Barthes, R. (1973), *Mythologies*. London: Jonathan Cape.
- Bielawski, K. (2010), *Dawny żal (palaion penthos) Persefony – twarze Kory w kulcie i micie starożytnej Grecji*. In: Korytowska, M./Sokalska, M. (eds.), *Persefona, czyli dwie strony rzeczywistości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: 9–16.
- Całek, A. et al. (2017), *Ta dziwna instytucja zwana fantastyką młodzieżową*, *Creatio Fantastica* 56/1: 115–125.
- Campbell, J./Flowers, B.S. (ed.) (2013), *Potęga mitu. Rozmowy Billa Moyersa z Josephem Campbellem*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Ceglarska, A. (2018), *The Role of Myth in Political Thought*. *Krakowskie Studia z Historii Państwa i Prawa* 11/3: 343–355.
- Coupe, L. (2009), *Myth*. Florence: Routledge.
- Cupitt, D. (1982), *The world to come*. London: SCM Press.
- Czeremski, M. (2020), *Between Myth and Brand. Aspects of Myth in Marketing Communication*. *Studia Religioznawcze* 53/3: 239–253. DOI: 10.4467/20844077SR.20.017.12757.
- Daifotis, M. (2017), *The Myth of Persephone: Body Objectification from Ancient to Modern*. California: Claremon McKenna College. CMC Senior Theses.
- Glück, L. (2006), *Averno*. Manchester: Carcanet.
- Gould, E. (1979), *The Gap Between Myth and Literature*. *Dalhousie Review* 56/4: 723–736.
- HannahLoveBook (2015), “*A Court of Thorns and Roses* by Sarah J Maas – review.” *The Guardian*, 13 August 2015. <https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2015/aug/07/a-court-of-thorns-and-roses-sarah-j-maas-review> [accessed: 15.12.2023].
- Kubiak, Z. (2013), *Mitologia Greków i Rzymian*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Kuryłowicz, B. (2012), *Semantyka nazw kwiatów w poezji Młodej Polski*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Laetz, B./Johnston, J.B. (2008), *What Is Fantasy?* *Philosophy and Literature* 32/1: 161–172. DOI: 10.1353/phl.0.0013.

- Łaszkiwicz, W. (2017), *Fairytales Fantasy, Secondary History, and Female Empowerment: Discovering the Many Dimensions of Anna Brzezińska's Wody głębokie jak niebo*. Crossroads. A Journal of English Studies 18/3: 61–72. DOI: 10.15290/cr.2017.18.3.05.
- Levi-Strauss, C. (1955), *The Structural Study of Myth*. The Journal of American Folklore 68/270: 428–444.
- Maas, S.J. (2015), *A Court of Thorns and Roses*. New York: Bloomsbury Children's Books.
- Maas, S.J. (2016), *A Court of Mist and Fury*. New York: Bloomsbury Children's Books.
- Maas, S.J. (2017), *A Court of Wings and Ruin*. New York: Bloomsbury Children's Books.
- Malinowski, B. (1984), *The Role of Myth in Life*. In: Dundes, A. (ed.), *Sacred Narrative: Readings in the Theory of Myth*. Berkeley: University of California Press: 193–206.
- Mannolini-Winwood, S. (2008), *Wokół definicji fantastyki miejskiej*. Trans. Maj, K.M. *Creatio Fantastica* 58/1: 29–47. DOI: 10.5281/zenodo.1419521.
- Markowska, W. (2011), *Mity Greków i Rzymian*. Warszawa: Wydawnictwo Iskry.
- Niziołek, M. (2005), *Zdefiniować fantastykę, czyli „fantastyczne” (i nie tylko) teorie literatury fantastycznej*. *Przestrzenie Teorii* 5: 267–278. DOI: 10.14746/pt.2005.5.17.
- Robinson, M.B. (2000), *The Construction and Reinforcement of Myths of Race and Crime*. *Journal of Contemporary Criminal Justice* 16/2: 133–156. DOI: 10.1177/1043986200016002002.
- Ryzhenko, O. (2018), *Problems of Definition and Classification of Fantasy: Western European and Slavonic Perspectives*. *SHS Web of Conferences* 55/1: 1–7. DOI: 10.1051/shsconf/20185504009.
- Rzymowska, L. (2001), *Piersi fiołkami pachnące. Kwiaty w mitach i języku dawnej Grecji*. *Język a Kultura* 16: 51–66.
- Schöpfung, G. (1997), *The Functions of Myth and a Taxonomy of Myths*. In: Hosking, G.A./Schöpfung, G. (eds.), *Myths and Nationhood*. New York: Routledge: 19–35.
- Sito, J.S. (1960), *Siedem sonetów do Persefony*. In: *Zdjęcie z koła*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Iskry.
- Sosiń, B. (2010), *Persefona czy Eurydyka? Antyteza czy inwersja? Francuski romantyzm*. In: Korytowska, M./Sokalska, M. (eds.), *Persefona, czyli dwie strony rzeczywistości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: 55–66.
- Stallings, A.E. (1997), *Persephone writes a letter to her mother*. Poetry Foundation. <https://www.poetryfoundation.org/poetrymagazine/browse?contentId=39837> [accessed: 28.08.2023].
- Stallings, A.E. (1999), *Hades Welcomes His Bride*. In: Stallings, A.E. *Archaic Smile*. Indiana: University of Evansville Press.
- Stawiszyński, T. (2012), *Samobójstwo. Śmierć jako przemiana radykalna*. *Zeszyty Naukowe Centrum Badań im. Edyty Stein* 9. Wobec śmierci: 234–245. DOI: 10.14746/cbes.2012.9.14.
- Stepnowska, T. (2017), *Spory o istotę i granice światów przedstawionych fantastyki*. In: Leś, M./Łaszkiwicz, W./Stasiewicz, P. (eds.), *Tekstowe światy fantastyki*. Białystok: Wydawnictwo Prymat: 11–21.
- Thomas, D.M. (1967), *Pomegranate*. In: Kossman, N. (ed.), *Gods and Mortals. Modern Poems on Classical Myths*. New York: Oxford UP: 33.
- Trębicki, G. (2014), *Narratologiczna taksonomia fantasy: propozycje teoretycznoliterackie Farah Mendlesohn*. *Zagadnienia Rodzajów Literackich* 57/1: 107–117.
- Urbanowski, M. (2010), *Persefona w polskiej poezji i dramacie 1918–1939*. In: Korytowska, M./Sokalska, M. (eds.), *Persefona, czyli dwie strony rzeczywistości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: 79–101.

DOI: 10.31648/an.9692

Trevor Hill

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8691-2956>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/

University of Warmia and Mazury in Olsztyn

trevor.hill@uwm.edu.pl

The Drama of Language Learning: Using English Literature with a Polish Teenage Youth Theatre

Abstract: The positive effects of using drama in ELT have long been recognized, however this has often been explored from the context of the classroom. The article retroactively examines the activities of an English language youth theatre club for Polish teenagers as a social event organized in addition to their academic studies of the language. Special attention is paid to the use of classic texts (albeit adapted) by authors such as Shakespeare, and particularly the World War One poetry of Wilfred Owen. The article examines the techniques of using and performing the texts, the importance of gesture and intonation as well as the necessity to explore cultural and historical aspects of the material. The students' opinions of the work and the effect on their language learning were submitted in a questionnaire and are presented towards the end of the article.

Keywords: drama in ELT, Wilfred Owen, Shakespeare, performing texts, gesture

1. Introduction

In her 1980 article *Drama in Second Language from a Psychological Perspective*, Susan L. Stern presents a theoretical examination of the use of drama exercises in language learning. As Stern shows, the use and efficacy of drama and theatre in learning foreign language is well documented and has also been noted in other fields, such as children's education, speech therapy and psychology. This inter-disciplinary approach allows Stern to focus on potential benefits of drama and dramatic exercises in language learning which perhaps fall outside of what many may consider traditional or mainstream language instruction (grammar, exercises, etc.), benefits of a more psychological nature and as relevant to personal character as they are to language development.

In addition to the verbal and linguistic aspects utilized in dramatic exercises (listening, learning of texts, pronunciation, vocabulary, etc.), Stern outlines a number of areas where drama may be beneficial, often promoting or reinforcing positive behaviour (Stern 1980: 78–81). These are: *motivation*, where the production of a dramatic performance generates targets (e.g. writing a script, discussing aspects of the work) and motivation to integrate, learn aspects of culture etc.; *self-esteem*, built through production of material, awareness of the development of one’s skills, completion of tasks etc.; sensitivity to rejection and breaking down inhibition; empathy to others, partly through a form of detachment involved in acting and creating a character which may neutralize the actor’s ego. Stern goes on to include spontaneity in the section about psychodrama, being an important aspect of play and “free-flowing creativity” (Stern 1980: 85).

Other authors, such as Murray et al. (2017), demonstrate how drama might help stimulate practices such as reading amongst challenged students, whilst Maley and Duff highlight drama as a means of both linguistic and personal improvement. These authors have produced collections of exercises for teachers to use in class, often based on actor technique and training (Maley/Duff 2005). Several of Stern’s benefits may be seen to influence Maley and Duff’s own list of reasons to use drama in the classroom (Maley/Duff 2005: 1–2). As well as more educationally focused points, such as supplying context to materials, being a low-resource activity and having a good effect on classroom dynamics, the list claims drama-based work “fosters self-awareness and awareness of others” (Maley/Duff 2005: 1), “encourages an open, explanatory style of learning where creativity and imagination are given scope to develop”, leading to, “risk-taking”, which the authors claim is vital for good language learning (Maley/Duff 2005: 2).

This article will examine whether these alleged benefits of dramatic practice were evident in the experience of several (rarely more than a dozen) teenage Polish L2 students involved in an English language theatre club over a three-year period (2005–2008). The text will explore the group’s activities as well as some of the performance materials utilised, which ranged from adaptations of Shakespearean texts to classic poetry. Special attention will be paid to the latter.

2. Methodology

The article examines the activities of a youth theatre club made up of Polish teenagers as part of their extra-curricular involvement with a private English school. The activities are reviewed and analysed through the application of academic research on the subject of drama in English Language Teaching (hereafter ELT). In addition, it should be noted that the examination of the club activities also highlights contextual aspects which, whilst not directly ELT-related, may have had an influence upon the development and outcome of the theatre work and the linguistic development of the students. It is also necessary to outline my own status within the work (as a teacher of English, theatre practitioner and British Native Speaker), as this had significant impact on the Development of the club and its work. However, it is necessary to introduce some caveats.

As the above dates show, the examination and analysis is a retrospective one. The youth theatre project was not undertaken as research, rather to provide a fun activity for the students. There were, however, a number of notes made about the process and several students completed a questionnaire about a year after the club finished. Obviously, this means the overall picture is incomplete but, I feel, the observations and comments of the students, as well as my own notes and recollections will provide interesting material for future researchers, especially concerning the benefits of using poetry.

The theatre activity took place at a time when I was relatively new to ELT, having started work in Poland in October 2002 and taken my Certificate in English Language Teaching to Adults (CELTA) in 2003. Prior to this I had undertaken a joint degree in Theatre Studies and English Language at the University of Glasgow as well as Social Anthropology at Queen's Belfast and Edinburgh University. My post-graduate research at Edinburgh involved fieldwork with a theatre company in Poland (2000–2001). Being fairly new to ELT, I had yet to combine my theatre background with English teaching from a theoretical background; theatre activities were done from my theatrical knowledge and experience, not from any training in the use of drama in ELT. Coupled to this was a lack of experience of working with children and teenagers prior to starting work as a teacher. For these above reasons, the theatre club was not run according to academic theories about drama in ELT. This is why the application and analysis of the club's activities is retrospectively carried out using academic texts which I encountered sometime after the cessation of the club. This analysis is then compared with notes and observations taken at the

time and the comments of the students and their own feelings about the theatre work, recorded on post-project questionnaires.

The research examines several aspects of the drama club with regards to ELT. The first part involves the application of a number of academic texts (e.g. Stern 1980; Malley/Duff 2005; Brauer 2002) to consider the initial benefits which might be obtained through using drama in ELT. These texts illustrate certain effects which may be generated through drama work, as noted in the introduction to this article (e.g. self-esteem, motivation). While these may have been effects I was aware of as a theatrical practitioner, at the time I may not have linked them to ELT. For example, discussion the characters and context of a play (Murray et al. 2017: 11) is common practice amongst theatre practitioners to give the actor greater insight into the characters and the scenarios of the text, yet arguably few non-ELT practitioners would consider it from the perspective of generating vocabulary, enhancing speaking and discursive technique in an L2 and giving students of a language “ownership” over the material and their own language development. The use of the aforementioned academic texts enables the ELT elements to be noted and observed more clearly. The text of Murray et al. (2017) was particularly useful in giving suggestions concerning how the structure of rehearsals and accompanying activities (e.g. discussions, exploration of historical contexts of the text) might generate external work by the students, such as extra reading, which was reinforced by observations made at the time of the theatre projects, as shall be seen.

A second point of analysis is the use of certain theatre techniques, including mime-show, and how they might be useful in an ELT situation. Again, whilst I may have originally utilized such techniques for largely theatrical reasons, the work of researchers such as Culham (2002), Schewe (2002) as well as Malley and Duff’s book on practical techniques (2005) (which contains a number of widely known drama exercises presented from an ELT perspective) were useful for reappraising my work with the teenage students.

A third, although relatively minor aspect of the methodology involves recognizing and partly analysing the (inter)cultural nature of my own relationship with the members of the theatre club and whether it may have had an influence on their ELT development. While greater focus is limited due to space as well as the length of time since the examined events some points of interest are raised¹.

¹ For further reading on the subject of drama in intercultural education, see: Crutchfield/Schewe 2017.

3. The youth theatre

The youth theatre project ran from 2005–2008 under the auspices of an Olsztyn-based private language school where I worked as a teacher. The club operated as part of the school's extra-curricular cultural program and began at my suggestion due to an awareness that numerous young students would like the chance “to do something with my English” outside the usual classroom learning. A further aim of the club was to use well-known English language plays to attract audiences (and potential students for the school) and to promote English language culture. The club was open to upper-primary to early lyceum-aged students (around 12–17) with at least A2 level English (because they would be required to learn lines and direction would be in English). The productions over the three year period were: *Romeo and Juliet* (May 2005), *A Midsummer Night's Dream* (May 2006) (both using Longman's modern adaptations), *The Poetry is in the Pity* (a devised piece using the poems of Wilfred Owen – Nov. 2006), an evening of Robert Burns poetry (February 2007), *Macbeth* (adapted into modern English by myself – June 2007) and T.S. Eliot's *Old Possum's Book of Practical Cats* (April 2008). Additionally, the students took part in summer theatre projects in Bavaria and Warmia-Mazury with teenagers from Denmark, Germany and Estonia (July 2006 and August 2007²).

The first performance was *Romeo and Juliet*, chosen partly because of an adapted text in A2 Modern English (Shakespeare 2002). Additionally, it is a famous play and frequently adapted, so the performance could be shaped to how the students might desire it. This was demonstrated when the students themselves asked whether the Montagues and Capulets could be played as “Metals versus Hip-Hops” (useful, as the students could supply their own costumes).

This approach from the students highlighted potential differences in running the project as a drama club, rather than a classroom activity. A major factor was the status of the actors and the different relationship between the teacher/director and the actor/students, something I would suggest helps to highlight one item on Stern's list, motivation (Stern 1980: 78). Having previously run drama projects in a village primary school, it was possible to note several differences between the two different groups, the main one being the “student” status of the participants. In the primary school, children were restricted to some extent because they were at school, therefore participation was mandatory. While the children, at least in the

² Only three members of the main group and one girl who had been to Bavaria took part in the 2007 project in Poland.

older classes, were eager to participate, in lower years, especially in groups with weaker English, I occasionally wondered whether the participation was a willing one or an enforced one. In contrast, the theatre club was entirely made up of volunteers, hence there was more often a greater sense of investment and active participation in the creation of the piece (such as requesting the Metal vs Hip Hop imagery or introducing dance routines). In addition, the time constraints of fitting rehearsals into a school period were largely absent in the club as rehearsals took place in the students' (and teacher's) free time, something which demanded a certain amount of self-sacrifice and discipline. Conversely, being outside the school curriculum meant rehearsals had to be held outside of lessons, which meant negotiating each student's different timetable and free-time schedule. The lack of contact in-between rehearsals (these were not all my own students) meant that the student-actors had to dedicate themselves to learning and practising lines at home alone or with friends.

Further influencing factors were the students' age, social situation and linguistic levels. The primary students were largely from rural communities and generally had less access to English outside of school; very often, their parents had limited, if any, English³. The theatre club members were mostly from middle-class families and were attending private lessons at one of the top language schools in the city. Consequently, their exposure to English was generally greater (mostly B1 upwards) and their locality to the school made it more convenient⁴. The age of the students was generally higher (13+).

4. Rehearsals and challenges

The cast was decided through open audition, although nobody would be refused, and roles were awarded based on language skill, acting ability, physical appearance and build (so taller students were more likely to have "adult" roles). As there was a higher ratio of female to male students, girls were sometimes given male roles and a certain amount of doubling-up (playing multiple roles) was necessary.

The rehearsals took place either in classrooms of the school or the function room of a local bowling alley, where the performance would eventually take place.

³ This is not meant to suggest all the primary children were of low level English. A number of the Year 4–5 were at least A2+ and very motivated students.

⁴ The higher language levels meant that there were more pre-written texts available (the exception being *Macbeth*, which I adapted into contemporary English at around B1 level, subsequently shortening it for the students' use).

They often lasted around two hours. During breaks students would either chat with each other, practise lines or chat with me in English. The environment was much more relaxed than a formal school, with the student-actors and teacher-director on first name terms (something not common in ordinary schools where Polish social-linguistic conventions meant addressing adults by their title). The style of rehearsals varied between readings, group rehearsals and more intense, short scenes, individual or pairs. In the case of group rehearsals, a physical warm-up took place. This fulfilled two major functions; training the students to control their bodies and move in ways required for the theatrical style; creating a team identity through group practice. The physical warm-up moved to a vocal warm-up, practising pronunciation and projection. This meant constant use and exposure to oral and aural English, something several of the students later commented on favourably in their questionnaires. Actors with larger roles occasionally had one-on-one (or two) rehearsals which involved repetition of lines and variations on delivery, examining context and response of a partner. This type of rehearsal emphasized such speech aspects as intonation or physicality of the speaker, relating the posture of the speaker to the meaning of the lines and the style of delivery.

In each case, the director suggested ways of saying the lines and moving on the stage, working on the physical characterization and vocal style of the roles. For example, in the scene where Juliet's mother speaks to her about marrying Paris, the physical and vocal delivery of Lady Capulet needed to express a warm, friendly nature as she explains about the match, but then to progress through shock, anger and eventually bullying threats when Juliet refuses. To help the actress negotiate the changes I used substitution exercises. Assuming that a fourteen-year-old girl had no experience of preparing her own daughter for marriage, I suggested she say the lines as if she was encouraging a friend over an exciting event, such as a date with a special boy or attending a concert. This, I hoped, would allow her to think about and express friendly enthusiasm and being pleased for the friend (in a way that Lady Capulet might be for Juliet). The change involved her expressing immense displeasure, leading to threats. For this I once more chose familiar scenarios. Perhaps she might think of an angry teacher when no homework appears, or an angry mother when a chore had not been done. This worked even better than I had hoped, especially when the actress asked for clarification, "Well which one? I mean an angry teacher is just a teacher but an angry mother is an *ANGRY MOTHER!*" Once the emotion was found, the scene would be repeated and suggestions made upon such elements as stress patterns and emphasis.

The script itself sometimes proved to be problematic in several ways. The benefits of it being a Pre-Intermediate version made it readily accessible to the students linguistically, it could also be understood by the majority of the audience, who were mostly presumed to be fellow students, friends and family of the cast⁵. However, the simplicity of the text was also a drawback for those student-actors with higher levels of English. An illustration of this was the opening exchange between servants of the Montagues and Capulets which provokes a fight.

SAMPSON: I'll make a rude face at them and make them angry.

ABRAM: Are you making a rude face at us, sir?

SAMPSON [to Gregory]: Is the law on our side if I say "yes"?

GREGORY: No, it isn't.

SAMPSON: [to Abram]: No, I'm not making a rude face at you, sir. But... I am making a rude face.

[...]

SAMPSON: Take out your swords! Let's fight them Gregory!

BENVOLIO: Stop fighting, you stupid men! Put your swords away. You don't know what you're doing.

TYBALT [getting out his sword]: So you're in this fight too Benvolio? Turn and prepare to die!

BENVOLIO: I'm only trying to keep the peace. Put your sword away. Or use it to stop these men fighting.

TYBALT: Your sword is out, but you talk about peace? I hate that word as I hate all Montagues, [attacking him] Take this! (Shakespeare 2002: 1)

Although the aim of the text is to simplify the Shakespearean language for readers with lower levels of English, some of the students felt it sounded over-simplified, particularly with the constant repetition of the words "rude face" and "sword"⁶. The students chose alternative lines and words in some cases. Sampson's initial line about swords was removed and he simply said, more explosively, "Let's fight!". Likewise, Tybalt's "Your sword is out" was changed to "Yours is drawn", which was closer to the Shakespearean original, allowing the actors to use and demonstrate a greater variety of vocabulary. This editing process continued throughout the rehearsal period when the speaker or director found lines problematic. In some cases the script was edited to remove superfluous lines and/or make it easier to learn.

⁵ This was a problem I had encountered working with the village school where the parents eventually complained that while they liked their children being able to perform in English, they themselves couldn't understand anything.

⁶ Some of this repetition does appear in the original.

One of the challenges to the actors was learning large amounts of text in a second language, something new for some even in their L1. One particular situation caused some tension as the actors were of differing levels of English and experience. This highlighted Stern's points about motivation and self-esteem in different ways.

The boy playing Romeo was around thirteen years old. While his English was of a sufficient level (approximately B1), he obviously had a lot of lines and was unable to learn them all. Although he had done very well with most of the scenes, he had difficulty learning the scene, following Tybalt's death and Romeo's banishment, where Romeo has a long conversation with Friar Lawrence. I decided to cut it but the girl playing the Friar (around sixteen, very competent in English – B2/C1 – and performing) protested; she had learned it and it was her favourite scene. Keeping the scene would put a lot of stress on "Romeo", who already had the strain of being one of the title characters. While it might have been possible to appeal to his notion of self-motivation and self-esteem, there was the chance that if he was pushed too far then the scene, or Romeo, might collapse in performance. Alternatively, cutting the scene might offend and de-motivate the actress. Ultimately, the scene was changed so that rather than having a face-to-face conversation, Romeo would be seen leaning against a wall (where the curtains were) having a cell-phone conversation with the Friar. The text was stuck to the wall behind the curtain, invisible to the audience.

While the show was a success and largely a positive experience for the students, it did raise questions about having performers of different experience and linguistic ability⁷. This was particularly in light of those members of the cast with greater linguistic and/or theatrical experience wanting to be challenged more with the texts and performance. I began to consider an "elite" group within the club which would work with poetry and more devised pieces rather than traditional texts. This occurred a year later.

5. Clowning around with Shakespeare

Prior to working with the poetry, the group did a performance of *A Midsummer Night's Dream*, with a new girl joining the group who had around B2 English. This performance used more stylized acting and movement. Due to the comic

⁷ Ultimately, the problem was self-solving in that no other students auditioned for the next play (*A Midsummer Night's Dream*) and a number of the *Romeo and Juliet* cast (including Romeo) did not continue. No explanations were sought or forthcoming.

scenes and the relation of Shakespeare's comedies to Italian theatre, I decided to train the actors in elements of *Commedia dell'arte*.

The form of the piece very much dictated the style of theatre needed. Whereas *Romeo and Juliet* had involved fairly naturalistic acting, this work would require a lot of focus on the fast delivery of lines, fluidity and a more physical form of performance using gesture and mime. Although this was more of a theatrical necessity than being connected to ELT, it is worth noting that a number of researchers and authors have stressed the importance of gesture and non-verbal communication in the study of second languages. In his work *Coping with Obstacles in Drama-Based ESL Teaching: A Nonverbal Approach* (2002: 96–112) Cameron R. Culham writes of his interest in nonverbal theatrical techniques, particularly clowning, as a tool for language teaching. Culham highlights the multiple roles of gesture in communication by quoting Bavelas et al., “[gestures are] referential acts [that] convey meaning, depict events, and represent ideas. They specify and often clarify verbal references and they can denote meanings that may not be in the accompanying words” (Culham 2002: 97)⁸.

Elsewhere, Manfred L. Schewe highlights the benefits of mime (pantomime)⁹: “Pantomime work in the classroom sensitizes learners to nonverbal aspects of communication. They train the ability to recognize nonverbal signs, including culturally embedded gestures, and learn to communicate despite lacking certain language skills” (Schewe 2002: 77). Such forms were subsequently utilized in the following theatre projects and the relationship with the rhythm of speech became more central to the actors’ work.

The smaller, more tightly working group was able to present a more technically advanced performance than *Romeo and Juliet*, although it was stretched by the smaller number of actors, necessitating doubling-up. Additionally, it was only the second show in a year and, as noted, some of the group commented that they would like to try different things and use more advanced language. This was the starting point for the poetry-based performances done by the group working under the name of Cutty Sark (after the young witch in Robert Burns’s poem *Tam O’Shanter*).

⁸ The original quote is from Bavelas et al. (1992: 470).

⁹ The terms “mime” and “pantomime” are used to refer to silent, movement-based performance. However, for a British person, the term “pantomime” usually evokes a form of seasonal comic theatre which is anything but nonverbal. For this reason, I use the term “mime” although cited/quoted works may not.

6. Cutty Sark: theatre with poetry

The first performance of Cutty Sark was around fifteen minutes long and involved eight veterans of the original theatre group. The choice of the theme and the poems was based on my desire to do a public lecture about British World War One poetry. I felt that a short performance after the presentation would be interesting for the audience as well as a chance to try something new with the theatre club. It would use the war poetry of Wilfred Owen and be entitled *The Poetry is in the Pity*¹⁰.

Whereas *Romeo and Juliet* was a straightforward play, the new piece was constructed around five poems, four of which were chosen as they are arguably Owen's most famous works. The fifth, *The Last Laugh*, was chosen partly because it is a lesser known work but also because the lyric gave scope for a particular theatrical dynamic.

The sequence of the poems created the narrative structure. *Anthem for Doomed Youth* (Owen 1985: 76) is a sonnet utilizing imagery of funerals, mourning and the battlefield. *Spring Offensive* (Owen 1985: 169) tells of a battle charge, *The Last Laugh* (Owen 1985: 145) portrays the different weapons and reactions of dying soldiers, *Dulce et Decorum* (Owen 1985: 117) depicts a gas attack, while *Strange Meeting* (Owen 1985: 125) has a soldier meeting a stranger in an underground cavern which turns out to be Hades.

The poems were unknown to the students and required a lot of close language work, including drilling in the pronunciation, stress and rhythm. Three of the poems were divided up amongst the actors, with each saying certain lines either in unison or individually. The remaining two poems were given to individual actors to recite (or read if they were unable to learn them). *Dulce et Decorum* was recited by one girl, perhaps the most advanced of the group. *Strange Meeting* was shared between two girls, playing the Narrator and the Stranger. The meetings yielded intense work and the students continued outside of the group meetings. At one point one actress commented, "Do you realize what you have achieved? A group of teenage girls sitting in their bedrooms talking about war poetry instead of clothes and boys!" This comment and the related activity reinforces two points; the assertion in Murray et al. (2017: 2) which suggests one benefit of Applied Theatre is that it encourages reading and research amongst the students/actors; the importance of the role of the teacher/director in exposing students to new experiences and thus

¹⁰ The title comes from Owen's own preface to a planned collection (unpublished due to his death): "Above all I am not concerned with Poetry. My subject is War, and the pity of War. The Poetry is in the pity" (Andrews 2014).

bringing them into contact with new vocabulary etc. (some of which they might find through their own research)¹¹.

The use of World War One poetry was introduced because of my own interest in it, partly due to my being British. The new direction and material created further challenges, in that whereas World War One poetry has long been a part of secondary education in the United Kingdom, the young Polish students were (understandably) unaware of the works of such poets as Wilfred Owen, Siegfried Sassoon and Robert Graves. They also had very little knowledge of World War One, particularly the Western Front. Images which are familiar to many Britons, such as that of gas-blinded soldiers walking in a line, were unknown to the students, as were many other cultural references in the poems. This necessitated some education and familiarization with history, images and themes with which we would be dealing. Amongst other activities, we studied material from the Imperial War Museum (London) and watched a movie set on the Western Front. Vocabulary from the poems included such items as military and historical war terms (Five-nines, a kind of gas shell) as well as funerary terminology in *Anthem for Doomed Youth*.

The setting of the performance also reinforced the educational aspect for both the students and audience (something else which Murray et al. consider). As well as my presentation about the poets and poetry, the staff of MOK Olsztyn (Municipal Culture Centre in Olsztyn where the piece was performed) had decorated the room with pictures of poppies (symbols of Remembrance and the Flanders battlefields) and photographs of the period, including one of my own grandfather in uniform. Similar images appeared on the publicity poster (see Figure 1).

For *The Poetry is in the Pity*, the movements had to be stylized and precise but of a different kind to the comic physicality of *A Midsummer Night's Dream*. At certain points, for instance, the actors had to mime moving across a battlefield with rifles, vague or imprecise hand positions or gestures would have spoiled the effect. By practicing soldier-like moves and positions, the poems sometimes were enacted in corresponding military rhythm (which also influenced the actors' recitation). Elsewhere, the moves would aim to enhance the speed of an event in the lyric, such as the sudden "sound" of a bomb or bullet in *The Last Laugh*. Actors took a position with the front leg bent, rear leg straight and an outstretched arm, emphasizing direction, speed and velocity. Similarly, sharp head movements suddenly directed the focus and the audience's attention in different directions.

¹¹ This was also seen to a lesser extent in the work on Robert Burns, where students had to learn some unusual Scottish terms (although the poems were mainly English versions of the Scots poems). Some of the girls even found a Polish translation of *A Red, Red Rose*.



Figure 1. Poster for *The Poetry is in the Pity* designed by MOK Olsztyn

The combination of movement and verbal delivery enhanced the performance of the poems, which were performed in a specific order for dramatic purposes. *Anthem for Doomed Youth* (Owen 1986: 76) opened the performance in a representation of a funeral service or requiem, with the actors standing in two lines facing each other (as if across a church aisle or over a bier), reciting in chorus. As well as the textual references to funeral imagery and the effect of loss on those on the home front, it is also notable for its use of onomatopoeia, assonance and alliteration in such lines as “the stuttering rifles’ rapid rattle” to suggest gunfire. This particular line was recited in a staccato style to enhance the effect. The previous line “Only the monstrous anger of the guns” was delivered with a stretching of certain vowels and a stress on consonants, “MONstrous Aaaaaaanger of the GUNS”, in the hope of suggesting shell fire (the stress in “monstrous” representing the firing of the

shell; the long “anger”, the whine of the incoming ordinance and the stressed “guns”, the impacting of the shell).

The group then formed two ranks across the stage, one behind the other and knelt, as if resting, to reflect the opening lines of the poem *Spring Offensive* (Figures 2 and 3)¹².

Halted against the shade of a last hill,
They fed, and, lying easy, were at ease
And, finding comfortable chests and knees
Carelessly slept. (Owen 1985:169)

While the first section of the poem was recited in unison, as the text progresses to the depiction of the advance the lines were recited by specific actors as the “soldiers” slowly rose and began moving forward, gaining speed as the advance progressed. The first line was recited as the rear rank moved forward through the first rank until they were in front of them, whereupon they knelt down. The action was repeated with the (now) rear rank moving forward. Due to the small size of the stage, the front rank now began moving backwards as the lines were recited and the rear rank came forwards. This aimed to suggest not only the distance covered in the advance of the infantrymen but also the assault style of advance where a section supports the advancing one with covering fire before exchanging roles¹³.



Figure 2. Opening positions for *Spring Offensive*
(Photos: MOK Olsztyn)



Figure 3. Preparing to “advance”
(Photos: MOK Olsztyn)

¹² All pictures of the performance are published courtesy of MOK Olsztyn and previously appeared on the organisation’s website.

¹³ Conversation with some of the audience after the show suggested the overall effect had been successful.

At line 28, “So, soon they topped the hill, and raced together” the pace of delivery increased to suggest the charge and the movement of the ranks increased slightly. For this delivery the volume increased to reinforce the idea of noise and chaos.

The end of the poem, saw the soldiers slow down and break from their ranks, eventually sitting around the stage, resting after the battle.

The few who rushed in the body to enter hell,
And there out-fiending all its fiends and flames
With superhuman inhumanities,
Long-famous glories, immemorial shames –
And crawling slowly back, have by degrees
Regained cool peaceful air in wonder –
Why speak they not of comrades that went under? (Owen 1986: 170)

While sitting resting, there was a moment of silence before the sudden cry of ““O Jesus Christ! I’m hit,’ he said; and died” as *The Last Laugh* began. The actors stood in a line and once again recited lines as either small groups or individuals. Lines were sometimes split into a kind of response, with one group saying the first half and the other replying with the onomatopoeia in a particular voice (e.g. high-pitched for the bullets or gruff for the big gun),

The Bullets chirped – In vain, vain, vain!
Machine-guns chuckled – Tut-tut! Tut-tut!
And the Big Gun Guffawed. (Owen 1986: 145)

The final line, “And the Gas hissed” was spoken in a hissing stage-whisper with wavy, floating “gas-like” hand movements. The line announced *Dulce et Decorum*, a poem about a gas attack.

The narrator sat to the side to recite the poem, as if reading a letter¹⁴. The other actors moved into two parallel lines again and began marching on the spot, although in a sluggish way to reflect the opening lines,

Bent double, like old beggars under sacks,
Knock-kneed, coughing like hags, we cursed through sludge,

The actors continued in mime to walk on the spot in a zombie-like fashion until the line heralding the gas attack,

¹⁴ It is worth mentioning that, like the actresses performing *Strange Meeting*, the girl (aged 15) learned the entire poem by heart, something I, as a long time Owen admirer, had never done.

Gas, GAS! Quick boys! – An ecstasy of fumbling,
 Fitting the clumsy helmets just in time,
 But someone still was yelling out and stumbling
 And flound'ring like a man in fire or lime. (Owen 1986: 117)

At this point the “gassed soldier” mimed drowning (as the poem describes it) whilst the others formed a half circle around him, swaying to suggest the “green sea” of gas. As the soldier succumbed to the gas, they moved towards him, kneeling and standing, and began clutching at him, until he was overcome (Figure 4). They then formed two lines, like coffin bearers and joined hands so the actor could fall backwards into their arms. This depicted the soldier being carried “in the wagon that we flung him in”. The soldier was carried a few steps and then his feet were lowered and he was lifted, his arms stretched out either side, supported by the other



Figure 4. *Dulce et Decorum*: The gassing scene
 (Photos: MOK Olsztyn)



Figure 5. Gas blinded soldiers
 (Photos: MOK Olsztyn)



Figure 6. *Strange Meeting*: The meeting
 (Photos: MOK Olsztyn)



Figure 7. Approaching the audience
 (Photos: MOK Olsztyn)

actors, to form an image of The Crucifixion, this was enhanced by the other actors being at the foot of the cruciform figure¹⁵.

The actors then disbanded in the form of the line of gassed soldiers (Figure 5) and all but one lay on the floor. One actress walked around the stage, looking as if she was lost, eventually beginning the final poem, *Strange Meeting*, “It seemed that out of battle I’d escaped”. The narrator wandered around the sleeping figures on the floor until “one sprang up and stared, With piteous recognition in fixed eyes” (Figure 6). The two characters then discussed (via the poem) the horrors of war, moving forward as the third section of the poem progressed (Figure 7). As they moved the other figures arose and stood behind them. Eventually the second character declared, “I am the enemy you killed, my friend” (Owen 1986: 126) and the two characters knelt down to symbolize going to sleep, with the other soldiers standing behind, facing the audience. This was the end of the performance and the actors rose to take a bow.

7. The effect of working with the poetry

Although the group went on to work with poetry twice more (Robert Burns and T.S. Eliot) and perform two more plays, it was the work undertaken with *The Poetry is in the Pity* which was the most influential on the following projects, particularly in *Macbeth*. That said, the use of gesture and movement started in *A Midsummer Night’s Dream* was continued in a mimed version of *Tam O’Shanter* during the Burns presentation (the other poems being more like traditional recitals) and used to much comic effect in the production of *Old Possum’s Book of Practical Cats*, where the students/actors had a much greater input into their dramatized performances of the poems’ characters.

Although *Practical Cats* was a success and produced some excellent scenes with individual poems, there were some weaknesses, not least with some of the longer poems where a new member was less able to maintain the necessary speed and rhythm (something I felt was my fault as a director for giving the student too difficult and too long a text rather than a failing of the actor). In addition, there were inter-personal tensions within the group amongst the students which had become obvious during *Macbeth*. As a result, one of the strongest members of the group dropped out and the dynamic changed. I decided to finish the theatre

¹⁵ When this was first rehearsed the narrator suddenly exclaimed, “Oh my God! It looks like a Christ!”

group on a happy note with *Practical Cats*. The final show comprised fragments performed at an event in the local teacher-training college for English teachers, some of whom expressed amazement (and a little fear) at the high level of English displayed by the teenagers (often rivalling theirs).

8. Discussion: Students' thoughts on the theatre club

While the theatre club was not run as a research project, I decided to ask former members to complete a questionnaire about their experiences. The questionnaire asked about their thoughts and experiences with regards to the drama projects themselves and how the students felt the experience benefitted their English (or not). Of around twelve students, seven replied, these being ones connected to the Cutty Sark and the language school club(s). Only one of the members from the external projects responded, but she was also involved in the Munich project and one of the earlier village school performances. While this is a very small number, it represents the main participants in the language school/Cutty Sark projects and may be seen as reflecting some of Stern's aforementioned suggestions about the benefits of drama in language learning (1980: 77–81).

Before examining the responses to the questionnaire, it is important to point out that only one of the participants was a student in my English class, therefore it was not really possible to measure any improvements in the English skills of other students (obviously, a more serious study would have made provision for this). Secondly, the students were all previously motivated in their studies and very good students. For these reasons, the questionnaire focussed on their own assessment of if/how the drama experience had benefitted them.

All the students felt the theatre projects had helped their English (Question 6), the majority felt it had helped "a little bit" whereas three felt it had helped "a lot". Interestingly, one of these was perhaps the most advanced of the students, who linked her advancement through the levels of English with the theatre club:

When we started *Romeo and Juliet* I was doing my intermediate course in English and I've been learning the language since the beginning of the primary school. That was probably 7th year of learning, but practically, you can count only the [English school] years, so – one year of the serious English course. Then, year by year, I ended with Elliott's cats, and it was after my CAE exam. So – the theatre projects accompanied me through my whole [English school] English education.

None of the students felt that the experience had harmed their English learning, indeed, one respondee commented, "I have no idea if there is any way in which playing in English can hurt someone's skill of speaking in that language". A second commented that perhaps the only drawback was the time spent learning lines left less time for doing English homework.

As to how it helped their English, a unanimous response was the amount of new vocabulary, especially that which might not appear in typical course books of their level, "I learnt a lot of new words, especially those less common in everyday language". Another pointed out the potential difference between a classroom environment and the drama club: "reading the texts, maybe not in the strict original, but close to original – it always meant learning some new words in an easy and not abusing way".

The poetry in particular was noted in this respect. The use of the words in the play meant that correct pronunciation was emphasized a lot, which was also found to be extremely beneficial; "I had fun and finally found out how to pronounce some really tricky words". Yet another answered Question 7 (about particular things the participants found useful), "the poetry, which is full of new vocabulary". A third found, "Preparing poems was a good exercise for pronunciation. All projects enabled me to improve my vocabulary". The student also declared:

While working on the poetry, then you're obsessive with the rhythm and stress things. I made a major step in my pronunciation as well – you don't control it, you just get natural while working on stage... Working on the expression, extremely in poetry projects, was sometimes painful, but made the accent and way of speaking sound perfect.

Some of the students felt that the theatre experience had helped them "sound more English". The effect on their listening ability was also favourably commented upon by all students, from the need to listen to fellow-actors on stage, but also the need to listen to and understand the director, who was a Native Speaker. This latter point had a broader effect in that the students were exposed to practical and social English in their communications with the director (who had limited Polish). Similarly, the discussions about how to play the pieces and the explanations of the cultural aspects of the texts meant students were, "Speaking English in 'normal life' situations, not only discussions on topics that we were asked to talk about during English classes". At least three students mentioned it improving their English outside the classroom, "It helped me in normal situations on holidays, because listening some conversations on tape is one thing and listening to other person, who might have a strange accent is much harder".

For several students, speaking casually with a Native Speaker was useful in building their confidence, perhaps demystifying the Native Speaker image, “It gave me a confidence of speaking English and communicating with a person, whose native language is English”. This was reflected in several other responses which stressed how the projects gave confidence in using English but also in helping the student cross some kind of barrier in their English learning, “When you’re a kid, hardly speaking the foreign language, not bad at writing and understanding, still – you need a lot of effort to cross the line and start talking. For me, the first project was the starting point of speaking English”.

All students found the social side of the club important, particularly with meeting new friends and sharing experiences. This was especially strong when speaking of the Munich project, where they had had to work in groups of mixed nationalities to create performances, using English as a Lingua Franca. The student’s reflection on this is visible in the following argument:

Our visit in Munich influenced my English in many ways. Firstly we had to create our own play, so we had to write it in English using the vocabulary we know. Secondly, we had to communicate in English with people from different countries. It made me speak more fluently.

Another noted element of the projects which around half the students commented upon was the exposure to aspects of British/English Language culture through the material, especially being introduced to writers such as Burns, Owen and Eliot, of whom most were previously unaware.

9. Conclusion

Comparing the students’ feedback to the above mentioned benefits of drama in ELT as cited by Stern, Maley and Duff, and Murray et al., it can be seen that a number of these may be seen to lie outside of “traditional” schooling in language but may also influence the students’ approach to and reception of English language teaching.

Stern’s suggestion that motivation is a key factor is borne out in that the student/actors involved in the projects were prepared to learn long sections of text and rehearse them intensely, moving out of their personal comfort zone (particularly in the case of pronunciation for poetry). The “clothes and boys” comment cited above, illustrates that a group goal motivated the teenagers to practice and perfect in their free time. Similarly, the courage to perform in a second language in front of peers

and parents suggests an enhancement of self-esteem brought to the fore through a group identity and also through the increased confidence in using the language with Native Speakers and other users of English who were (initially) strangers.

That so many of the members commented on the latter point, suggests that the social aspect of the theatre work, which arguably enhanced the individuals' self-esteem, was extremely beneficial to not only the learning process but the advancement of communicative abilities. This might reinforce Maley and Duff's statement that the use of drama can lead to greater willingness to take risks. One student commented that she enjoyed the chance to perform in English even though, or perhaps because, it was a "challenge" to her. Similarly, the desire to take part in projects and make friends (especially in the international projects) meant the teenagers had to overcome any reservations about their own language skills and take risks (Maley/Duff 2005: 2).

Despite these evident reinforcements of the benefits of drama as stated by the aforementioned authors, there are two interesting aspects which appear through the responses to the questionnaires. In none of the responses does a student mention physical and non-verbal language. This may, of course, be that the students did not find the physical training as being specifically useful or noteworthy; alternatively, it might be that they were not aware of it having an effect. Likewise, while many of the students felt that the theatre only helped their English "a little bit", they were very specific about how much it helped their vocabulary awareness, listening, pronunciation and speaking. It might be that the students felt "improvement" was something to be measured on an academic level (tests etc.) and they did not seem to appreciate how their enriched self-esteem and adventurousness, leading to greater usage in social and theatrical situations, was itself a major source of improvement. While they may not have felt it, they might have been unaware of how much they had improved under the influence of the theatre (as noted, this is very hard to demonstrate now).

This article has examined a small theatre project with a small group of teenage Polish students of English. It has examined the motivations of both the organizer (myself) and the members of the group, as well as the latter's thoughts on the experience from theatrical, social and educational points of view. The materials and practices of the theatre work, whilst initially carried out as a drama club rather than an ELT project, have been examined and analysed from the viewpoint of ELT theory, as well as certain cultural and ethnographic factors which may have been relevant to the linguistic development of the students either directly or indirectly.

As noted, it is an incomplete piece of work. The lack of space has restricted how much of the project could be examined in this work and the retrospective nature of the research leaves many holes. However, it is hoped that some of the findings and observations may be of use in later research into similar projects.

Bibliography

- Andrews, J. (2014), *Wilfred Owen: The Poetry is in the Pity*. <https://blogs.bl.uk/english-and-drama/2014/03/wilfred-owen-the-poetry-is-in-the-pity.html> [accessed: 22.10.2023].
- Bevelas, J. et al. (1992), *Interactive Gestures*. *Discourse Processes* 15/4: 469–489. DOI: 10.1080/01638539209544823.
- Brauer, G. (ed.) (2002), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.
- Crutchfield, J./Schewe, M. (eds.) (2017), *Going Performative in Intercultural Education: International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Culham, C.R. (2002), *Coping with Obstacles in Drama-Based ESL Teaching: A Nonverbal Approach*. In: Brauer, G. (ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic: 96–112.
- Maley, A./Duff, A. (2005), *Drama Techniques: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, B. et al. (2015), *Applied Theatre, Adolescent English Learners, and the Performance of Literacy*. *English Teaching Forum* 53/2. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1065658.pdf> [accessed: 03.04.2024].
- Owen, W. (1985), *The Poems of Wilfred Owen*, Stallworthy, J. (ed.). London: The Hogarth Press.
- Schewe, M.L. (2002), *Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily-Kinesthetic Intelligence*. In: Brauer, G. (ed.), *Body and Language: Intercultural Learning through Drama. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic: 73–93.
- Shakespeare, W. (2002), *Romeo and Juliet*. Adapted by A. Collins. London: Penguin Books – Pearson Education.
- Shakespeare, W. (2005), *A Midsummer Night's Dream*. Adapted by Ch. Rice. London: Penguin Books – Pearson Education.
- Stern, S.L. (June 1980), *Drama in Second Language Learning from a Psycholinguistic perspective*. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies* 30/1: 77–100.

DOI: 10.31648/an.10082

Zbigniew Chojnowski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5679-2199>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/

University of Warmia and Mazury in Olsztyn

zbigniew.chojnowski@uwm.edu.pl

Tematyka kopernikowska w polskiej poezji humorystycznej

Copernican Themes in Polish Humorous Poetry

Abstract: Biographical details pertaining to Nicolaus Copernicus and ideas formulated by him have been rarely presented in a humorous way in Polish poetry. The earliest works are related to the non-recognition of the heliocentric theory. In the 19th and 20th centuries, authors of epigrams, satires and other humorous poems employed Copernican motifs as pretexts for presenting and ridiculing moral phenomena and human vices. These humorous works were critical of the dispute over Copernicus's nationality and the instrumental treatment of the brilliant astronomer.

Keywords: astronomy in poetry, epigram, Copernican motifs, monuments of Nicolaus Copernicus, Polish satire

Teoria heliocentryczna i biografia Mikołaja Kopernika inspirowały poetów (Hahn 1924; Matuszewski 1974), ale tylko nieliczni z nich ośmielali się na humorystyczne ujmowanie tematyki kopernikowskiej. Motywy związane z autorem *De revolutionibus orbium coelestium* były też traktowane przez fraszkopisarzy i satyryków pretekstowo, aby wypowiedzieć się o problemach obyczajowych.

Treść XVIII-wiecznych drobnych utworów poetyckich wskazuje na to, że teoria heliocentryczna nie była jeszcze powszechnie uznana, jak świadczą o tym *Myśli pijanego Astronoma*. Fraszkę tę ułożył na podstawie epigramatu Christiana Ewalda Kleista Jan Ignacy Moll (1780–1855), brat matki Emilii Plater. Zamieścił ją w tomiku *Zabawki wierszem we dwóch częściach* wydanym w 1806 roku w Wilnie. Humoreska ma wymowę antyalkoholową. Odwołując się do teorii heliocentrycznej, autor naśmiewa się z pijaka, który po spożyciu wysokoprocentowego trunku widzi podwójnie (swoją drogą w XX wieku odkryto układy planetarne o podwójnych

lub nawet wielokrotnych słońcach). W *Mysłach pijanego Astronoma*, jak podaje Moll, nawiązujących do „Kleysta”¹, czytamy:

Przyjaciele! to nie dziwy
 Że się ziemia wkoło toczy,
 W tym Kopernik jest prawdziwy!,
 Ale czy mnie myślą oczy?
 Jednak dwa tu widzę słońca!
 Ach, to dziwi mię bez końca! (Moll 1806: 304)

W wierszyku, jak się wydaje, mocno zaznacza się krytycyzm wobec heliocentryzmu, bo według satyryka tylko po pijaku można wierzyć w tę „brednię” i się nie dziwić, że Ziemia się toczy wokół Słońca. Owszem, tylko pijanemu astronomowi „ziemia” usuwa się spod nóg, a „słońce” się podwaja. Satyra jest złośliwa. Stan upojenia alkoholowego z wizją układu słonecznego, przypominającą halucynację, połączył pół wieku wcześniej w „zabawce poetyckiej” *Do Kopernika* Józef Dulski:

Mówisz, że słońce stoi, ziemia wkoło chodzi,
 Gdyś to pisał, pijany byłeś, albo w łodzi². (Bohomolec 1758: 169)

Prawdopodobnie jest to najśmielsze i dość ordynarne w polskiej literaturze przedstawienie Kopernika jako pijaka. W XVIII wieku bowiem uznanie heliocentryzmu nie było powszechne. W Rosji jego zwolennikiem stał się Michaił Łomonosow. Zgodnie z duchem oświecenia napisał bajkę *O ruchu Ziemi*, którą zamieścił w astro-nomicznej rozprawie z 1761 roku pt. *Jawlenije Wieniery na Solnce nebludiennoje w Sanktpietierburgskoj Impieratorskoj Akademii Nauk maja 26 dnia 1761 goda* (Sankt-Petersburg 1761). Historyjka ilustruje dosadnie i dowcipnie istotę teorii Kopernika, w której prawdziwość nie wątpi nawet racjonalnie patrzący na świat kucharz. To on rozsądza naukową dysputę Ptolemeusza z Kopernikiem. W kongenialnym przekładzie Juliana Tuwima tekst brzmi następująco:

Astronom z astronomem obiad razem jedli
 I przy biesiadnym stole spór zawzięty wiedli.
 Jeden twierdził, że Ziemia wokół Słońca dąży,
 Drugi, że to nie Ziemia, ale Słońce krąży.

¹ Moll tłumaczył Ewalda Christiana von Kleista (1715–1759) w tym samym czasie, w którym robili to Kazimierz i Andrzej Brodzińscy; „w Wilnie uchodził za grafomana” (Witkowska i in. 1997: 97, 162). Na temat Molla zob. także Pusz (1992: 33–39).

² Józef Dulski to syn Samuela Dulskiego herbu Przegonia, który był podstolim latyczowskim, i Anny z Bekierskich, córki oboźnego polnego koronnego (Mikulski i in. 1994: 226).

Jeden zwał się Kopernik, a drugi Ptolemej...
 A spór, co jest ruchome, co zaś nieruchome,
 Rozsądził kucharz – żartem. Spytał go gospodarz:
 „Znasz bieg planet niebieskich? Jaki dowód podasz,
 Kto z nas jest praw?” Na to kucharz: „Kopernik, nie Greczyn.
 Wprawdziem na Słońcu nie był, ale kto zaprzeczy,
 Tej prawdzie oczywistej, mężowie uczeni,
 Że nikt pieca nie kręci dokoła pieczeni”³.

Łomonosow spożytkował literacko znajdującą się w obiegu od końca XVII wieku zapisaną przez Polaka studiującego na Sorbonie analogię czy też anegdotę mówiącą, że „gdyby Słońce krążyło, a nie Ziemia, to tak jakby nieumiejętny kucharz obracał piec dokoła pieczeni zamiast odwrotnie” (Bieńkowska 1971: 56). W poetyckiej miniaturze Łomonosowa rangę dowodu obniża to, że zgłasza go nie uczoney, lecz ktoś zajmujący się przygotowaniem potraw.

W Krakowie nie tyle zaprzeczanie heliocentryzmowi czy też wątplenie w tę teorię, nie tyle wygląd pomnika, ile miejsce jego postawienia pobudziło żyjącego w latach 1815–1899 Juliana Konopkę (znanego jako technika i historyka myśli technicznej w Polsce)⁴ do ułożenia frywolnej fraszki na dwóch znamienitych krakowskich profesorów pt. *Do Kopernika stojącego w westybulu pod schodami i w gmachu Akademii Umiejętności w Krakowie*:

Zazdrości nam świat twej chwały,
 My ci dajem kącik mały,
 Ciasny, ciemny, pod schodami,
 Gdyż są więksi między nami.

Kopernicki siedzi w sali,
 Gdzie go Majer często chwali.
 W Akademii członki górą,
 Ciesz się, Koperniku, dziurą!⁵

³ Tuwim bajkę *O ruchu Ziemi* Łomonosowa przełożył na język polski na prośbę redakcji czasopisma „Problemy” (Łomonosow 1953: 794). Cyt. za Hurwic (1965). Przedrukował go „Czerwony Sztandar” (Łomonosow 1973: 4). Wiersz ukazał się w formie druku bibliofilskiego (z posłowiem Andrzeja Bednarczyka), który wydał Oddział Warszawski Towarzystwa Przyjaciół Książki (Warszawa 1974), a także w recenzji tej publikacji (R.T. 1975: 381–382).

⁴ „Jak można się zorientować z tych okruczeń spuścizny Konopki był to człowiek zdolny, przedsiębiorczy, o szerokim światopoglądzie, zapatrywaniach zapewne demokratycznych i zainteresowaniach naukowych, czego dowodem były próby podjęcia pracy o historii przemysłu w Polsce. Należy żałować, że spuścizna po nim nie dochowała się do naszych, tak mało odeń odległych czasów” (Jost 1959: 526).

⁵ Satyrę przypomniała Redakcja „Rocznika Krakowskiego” w 1971: „Nie znany dotąd pozostaje cięży wiersz Juliana Konopki na ustawiony w r. 1872, w westybulu dawnej Akademii Umiejętności

Dłuższą – bardziej dosadną i mniej wybredną – wersję *Do Kopernika stojącego w westybulu pod schodami i w gmachu Akademii Umiejętności w Krakowie bez podania źródła* opublikował Henryk Jost w artykule *Julian Konopka. Zapomniany technik polski*:

Zazdrości nam świat twej cnoty,
 My ci dajem kącik mały,
 Ciasny, ciemny, pod schodami,
 Gdyż są więksi między nami.

Kopernicki siedzi w sali,
 Gdzie go Majer często chwali.
 Kopernik zaś pod schodami,
 Z wielkich odkryć swych cudami.

Zawsze w Polsce szlachcic górą,
 Koperniku, ciesz się dziurą,
 Choć nie ujrzysz stąd komety
 Dojdzie ona swojej mety,

Nad aulą wzniesie ogona,
 Kopernika uczei ona. (Jost 1959: 526)

Tematykę kopernikowską rzadko opracowywano w stylu humorystycznym. W XIX stuleciu wyjątek od reguły stanowią przytoczone wyżej dwa teksty: wysławiający pijaków żart Molla i fraszka na profesorską wyniosłość Konopki.

W dwudziestoleciu międzywojennym Tadeusz Breza (1905–1970), znany przede wszystkim jako prozaik i dyplomata, ujął satyrycznie polsko-niemiecki spór o narodowość Kopernika. Autor próbował rozbroić ten antagonizm, opierając wiersz na pseudoetymologii nazwiska rzekomo wywodzącego się od zwrotu „kup piernik”. Gra słów nie dość, że przywołuje słynący piernikami Toruń, to nawiązuje do oryginalnej pisowni nazwiska rodu Mikołaja: Coppernik, Koppernik, Kopernig, Koppirnik, Koppirnick. Według Jarosława Iwaszkiewicza językowy dowcip o ojcu astronoma sprzedającego pierniki w Toruniu opowiadał wujek od strony żony

(dziś gmachu PAN), pomnik Mikołaja Kopernika dłuta Walerego Gadomskiego. Istotnie, miejsce pod pomnik nie zostało szczęśliwie wybrane, ale też i pomnikowi daleko do arcydzieła. Osoby występujące we fraszce Konopki to pierwszy prezes Akademii Umiejętności i b. rektor UJ Józef Majer oraz prof. antropologii Izidor Kopernicki, obaj wybitni lekarze, uczeni i członkowie Akademii” (Redakcja 1971: 96–97).

poety Henryk Plawitz⁶. Imagologiczna satyra Brezy *Prawa do Kopernika* ośmie-
sza przesąd oparty na przekonaniu, że uzdolnienia intelektualne warunkuje rasa.

Każdy zna Mikołaja.
Wszyscy czczą jego dzieła,
Lecz powszechnie pytają,
Skąd się mądrość w nim wzięła,

Skąd w Toruniu, gdzie dotąd
Piec umiano piernika,
Nagle człowiek się począł,
Co niebiosą przenikał.

Skąd? Zagadkę wyjaśnia
Doktor Szmidt, docent w Jenie,
Powiadając, że właśnie
Mistrz Kopernik był Niemiec.

Na to w Polsce zawrzało!
Dzieła tworzą na kopy,
Lecz ta praca nie trwała
Niby trud Penelopy.

Bo co Polak odgmatwa,
To mu Niemiec zawikła
I nikt nie wie, że łatwa
Jest tu prawda i zwykła.

Że wystarczy dla sporu
Zastanowić się, co ma
Za źródło i słoworód
Nazwisko astronoma.

I przypomnieć tatunia
(Jest to prawie pewnikiem),
Co sprzedawał w Toruniu
Detalicznie pierniki.

⁶ Iwaszkiewicz pisał do swej małżonki: „Posyłam Ci wycięty z *Kuriera Porannego* wierszyk Tadzia [Brezy] o Koperniku, pokaż go Cioci Anielci; jak to i kawały mają swoją historię, dowcip wujaszka Plawitza, opowiedziany przez nas Tadziewi, teraz, spowity w dość niezręczne co prawda rymy, wstępuje do historii – i będzie się powtarzał teraz niezliczone ilości razy, może po jakimś czasie jako jedyne echo istnienie wujaszka” (Iwaszkiewiczowie 2014: 615–616).

Jeździł z wózkiem pierników.
I z rąk słodki mu żer nikł,
Gdy tak szedł pełen krzyku:
„Hej! Kup piernik! Kup piernik!”

Kup piernik – stąd: Kopernik,
Przezvisko – stąd: nazvisko.
Gra słów. Lecz czyż z gier nikt
Nigdy praw nie uzyskał? (Breza 1934: 14)

Dwa lata po opublikowaniu satyry Brezy *Prawa do Kopernika* ukazał się w tygodniku „Prosto z Mostu” z 23 sierpnia 1936 artykuł filozofa i historyka nauki Jeremiego Wasiutyńskiego (1907–2005), autora monografii *Kopernik. Twórca nowego nieba* (1938)⁷, *Spór o narodowość Kopernika*. Na pytanie: „Kim więc był Kopernik?” autor odpowiedział:

patriotą pruskim, lojalnym obywatelem polskim, z pochodzenia niemieckojęzycznym mieszczańcem toruńskim. Jako człowiek średniowiecza nie odczuwał potrzeby bliższego określenia swej narodowości. Związany był raczej z polonofilską częścią patrycjatu pruskiego [...], ale rygorystyczny katolicyzm Dantyszków i Hozjuszów oraz intrygi Płotowskich oziębły niewątpliwie jego stosunek do Polaków. Rodzina jego uległa wkrótce częściowej polonizacji [...]. Ponadto jednak był Kopernik kosmopolitą – i to podwójnym: jako duchowny katolicki i jako uczoney (Wasiutyński 1936: 2)⁸.

Znajdujący się przed Pałacem Staszica w stolicy, zaprojektowany przez Bertela Thorvaldsena, pomnik Kopernika inspirował poetów od chwili odsłonięcia monumetu 11 maja 1830 roku. W międzywojniu rzeźba znalazła odbicie w wierszach Kazimierzy Iłakowiczówny (1998: 286) i Antoniego Słonimskiego. W jego cyklu fraszek *Na pomniki warszawskie* znalazł się czterowiersz *Kopernik* napisany w 1936 roku w związku ze wspomnianym posągiem:

Balbinka, która myśli, że coś niecoś wie
Z Eddingtona i Jeansa lub wprost z Winawera,
Na pomnik Kopernika spoziera:
„Tego się już nie nosi. To jest *démodé*”⁹. (Słonimski 1936: 6)

⁷ Drugie wydanie wyszło w Toruniu w 2007 r.

⁸ Tekstów na temat narodowości wielkiego astronoma jest więcej.

⁹ Pozostałe fraszki odnoszą się kolejno do: Kolumny Zygmunta III Wazy, a także rzeźb przedstawiających: Jana III Sobieskiego, księcia Józefa Poniatowskiego, Adama Mickiewicza, Wojciecha Bogusławskiego (poszczególne wierszyki ilustrują satyryczne rysunki Jana Zaruby). Przedruk w Kapaścik i in. (1974: 75).

Satyryczna miniatura ośmiesza oczywiście młodą warszawiankę, która chce uchodzić za modną i nowoczesną; udaje ona, że orientuje się w najnowszych odkryciach, np. brytyjskiego astronoma i fizyka Arthura Stanleya Eddingtona (1882–1944), czy śledzi popularnonaukowe publikacje Brunona Winawera (1882–1944). Swoją opinią o tym, iż wyrzeźbiona postać nosi niemodną togę, demistyfikuje swój poziom wiedzy i zaczyna przypominać panią Młodziakową z nieco później napisanej powieści *Ferdydurke* Witolda Gombrowicza, wydanej w 1938 roku.

Autorytet postaci Kopernika w polskiej pamięci zbiorowej spowodował, że motywy kopernikowskie włączano w teksty będące znakiem moralnego oporu wobec niemieckiego okupanta. W okresie II wojny światowej powstawały żartobliwe wiersze, w których poczucie humoru odgrywa rolę sposobu na przetrwanie i psychiczne przewyciężenie złych czasów.

Sytuację związaną ze stosowaniem przez agresorów swoistego terroru wobec pomników bohaterów polskiej historii opisuje utwór, który odnosi się także do zaanektowania narodowości Kopernika przez Niemców. Chodzi o wydarzenia opisane przez Stanisława Dzikowskiego w opowiadaniu satyrycznym *Dowcip w służbie konspiracyjnej*:

Najgłówniejszym ze wszystkich wyczynów Małego Sabotażu było zdjęcie wielkiej, miedzianej płyty z napisem niemieckim [Dem deutschen Astronomen – przyp. Z.Ch.], którą to płytą hitlerowcy przesłonili dawny polski napis na pomniku Kopernika. Stało się to w rocznicę narodzin wielkiego naszego uczonego, a mianowicie w dniu 19 lutego 1942 r.

Afera kopernikowska została rozślawiona przez tajną prasę krajową oraz prasę emigracyjną. Warszawski gubernator [Ludwig – przyp. Z.Ch.] Fischer rozgniewał się niesłychanie i specjalnym plakatem zawiadomił Warszawę, że za usunięcie tablicy niemieckiej Warszawa pozbawiona została pomnika Kilińskiego.

Ale polscy sabotażyści czuwali i wysledzili dokąd Kiliński został przewieziony. Niebawem na murach Muzeum Narodowego pojawił się napis: „Ludu Warszawy – jam tu! Jan Kiliński”. Odezwał się również i sam Kopernik, który w specjalnym obwieszczeniu zawiadomił Niemców, że za ich nieczne zamachy postanowił przedłużyć zimę o trzy miesiące¹⁰.

Była to kara szczególnie dotkliwa w przełomowym okresie wojny. Niemcy cofali się już spod Stalingradu, a ciężkie mrozy trwające, jakby na zamówienie pośród wiosny, dokuczały im srodze (Dzikowski 1946: 177–178¹¹).

¹⁰ Według innego źródła napis brzmiał: „W odwet za zniszczenie pomnika Kilińskiego zarządzam przedłużenie zimy o 6 tygodni. (–) Mikołaj Kopernik, astronom”. <https://joemonster.org/art/3121> [dostęp: 15.05.2024].

¹¹ „Zabawa z pomnikami” została też opisana u Grzybowskiego (2022: 88).

Sekwencja zdarzeń znalazła odzew w anonimowym wierszu humorystycznym krążącym w okupowanej Warszawie:

Siedzi nasz astronom, w twarzy jego troska.
 Chcą, by Niemcem został, mówią, że to łaska.
 Myślę, czy to warto, potęga to krucha,
 Bo się zlekli szabli Kilińskiego zucha.
 Nad straconą Kennkartą Kopernik się biedzi,
 Bo astronom zawinił, a szewc za to siedzi!¹². (Kotkowska-Bareja 1973: 86)

Ożywienie posągów wzbudza otuchę płynącą z myśli, że nawet historyczne postacie towarzyszą warszawianom w skutecznym wypieraniu wroga. W okupowanej stolicy na przekór nacjonalistycznej propagandzie i ludziom, którzy zdecydowali się na wpisanie na listę uprzywilejowanych osób pochodzenia niemieckiego, warszawskie kapele podwórkowe wykonywały zakazaną piosenkę do tekstu anonimowego autora:

A nasz pan Kopernik, choć z Niemca praojca,
 Siedzi dumnie na pomniku – nie poszedł na folksdojczya!
 Mówi pan Kopernik: „Nie każdy drań taki,
 Żeby się ojczyzny wyrzec za Meinla¹³ przysmaki!
 Za Meinla przysmaki i gęsie zadki,
 Żeby się w nieszczęściu wyprzeć swej ojczyzny-matki!”¹⁴ (Rolewicz 1976: 152)

Wiersz jest rezultatem nieuznawania przez Polaków nazistowskiego traktowania Kopernika za genialnego reprezentanta germańskiej nauki.

W latach 1945–1989 tematyka kopernikowska, wpisywana w kwestie związane z kultem nauki, patriotyzmem, światopoglądem, historiozofią, religią, była podejmowana z zasady na poważnie, o czym świadczą dwie rocznicowe antologie: *Słoneczna kantata: wiersze poetów polskich poświęcone Mikołajowi Kopernikowi, antologia około 1540–1971* (1973)¹⁵ i *Obroty słów serdecznych. Antologia poezji o Mikołaju Koperniku* (1974)¹⁶. Intencją ich redaktorów była dokumentacja po-

¹² Zob. także: Załęski (2011: 245, 317).

¹³ „Julius Meinl” – austriacka firma, istnieje od 1862 r., słynie jako producent kawy i herbaty oraz kontynuatorka wiedeńskiej kultury kawiarnianej.

¹⁴ Autor wspomnień pod pseudonimem „Rafał” należał do batalionu „Zośka”.

¹⁵ Redaktorka tomu *Słoneczna kantata: wiersze poetów polskich poświęcone Mikołajowi Kopernikowi, antologia około 1540–1971* zrezygnowała z wierszy satyrycznych i żartobliwych, o czym poinformowała w nocie wydawniczej (Wiśniewska 1973: 207–208).

¹⁶ W tomie *Obroty słów serdecznych. Antologia poezji o Mikołaju Koperniku* znajdują się: podszyta satyrą ballada Karola Szajnochy *Mgła wiślana* z 1850 r. (Kapuścik i in. 1974: 44–45) oraz wspomnianą wyżej fraszka Antoniego Słonimskiego z cyklu *Na pomniki warszawskie. Pomnik*

etyckich hołdów złożonych „najbardziej wiekopomnemu ze zjawisk w dziejach nauki i myślowego opanowania świata przez człowieka” (Matuszewski 1974: 16). Nie tyle do Kopernika i jego osiągnięć, ile do łączenia obchodów jego 500. rocznicy urodzin z wyglądem witryn sklepowych i barowych odnosi się w satyrze *Ad astra* Ziemowit Kuniński (1916–1981)¹⁷. Jak handlowcy czcili swojego rodaka, ilustrują reprodukcje zdjęć. Na jednym z nich sklep obuwiczny sprzedawany asortyment zaopatrzył w hasło reklamowe: „W tych butach przejdiesz szlak kopernikowski”. W sklepie odzieżowym nad portretem Kopernika wstawiono nieudaną parafrazę znanego wierszyka Jana Nepomucena Kamińskiego: „Wstrzymał Słońce, ruszył Ziemię, / Polskie go wydało plemię” (Sobotko 1992: 58)¹⁸. Powszechnie znany dwuwiersz przekształcony został w slogan reklamowy: „Ziemia wokół się kręci / Klienci dookoła” (Kuniński 1973: 290–291). Ziemowit Kuniński właśnie te (prawdopodobnie narzucone przez propagandystów partyjnych) praktyki handlowców, ale też wymuszone formy obchodów 500. rocznicy urodzin astronoma napiętnował parodystyczną apostrofą do Kopernika, jakby prosił go o wybaczenie, że w Polsce niezbyt mądrze, przyziemnie, po kupiecku kultywuje się pamięć o autorze teorii heliocentrycznej.

Ad astra

Przez całe życie ad astra
dążyłeś zawsze uparcie,
a teraz, gdy rok Twój nastał,
ściągnięto Cię z nich na parter.

A po co wdawałeś się w sprawę
znaków Zodiaku przeróżnych?
Przez Ryby, Byka i Wagę
kupczykom dziś musisz służyć.

(Kapuścik i in. 1974: 75). Inną sprawą są niezamierzone efekty humorystyczne i groteskowe w wierszach kopernikowskich, które wynikają z małej biegłości w układaniu wierszy. I tak np. w nieporadnym liryku *Mikolaj* Tadeusza Mieszkowskiego fraza „kanonik gwiezdnych kapituł” „ziemię na smyczy prowadzi / na codzienny spacer” (Kapuścik i in. 1974: 112) wywołuje niezamierzony efekt humorystyczny.

¹⁷ Kuniński (1916–1981) pracował w Redakcji Humoru i Satyry Polskiego Radia. W serii Biblioteka „Stańczyka” wydał zbiory tekstów satyrycznych *Jestem nietypowy* (1958) i *Kłopoty zawodu* (1965).

¹⁸ Notabene w pierwszej wersji utworu opublikowanego pt. *Kopernik* w 1828 r. kolejność zdań w dystychu była odwrotna: „Polskie wydało go plemię, / Wstrzymał słońce ruszył ziemię” (Kamiński 1828: 121).

Żeś Panną w górze się zajął,
dzisiaj konsekwencje ponosisz –
wisisz w witrynie jak patron
dla kiecek i biustonoszy.

Byś w jatce wśród kiełbas zawisł,
też znajdzie się wiele przyczyn –
gdy spłaszczyć pęto kiełbasy,
kosmicznej ma kształt elipsy.

Coś o obrótach pisałeś.
Dla kupców to dobre motto.
Nie dziw się więc, że na chwałę
handlowym służysz obrotom.

Ja, gdy tam wejdę do sklepu,
też Cię nie uczczę inaczej –
gdy będę płacił należność,
też k o p e r n i k i e m¹⁹ zapłacę.
Ale przetrzymaj to wszystko!

Minie Twój rok, tak jak nastał.
I z konstelacji tych wystaw
znowu powrócisz ad astra. (Kuniński 1973: 191)

Humorystyczne ujęcia tematyki kopernikowskiej w ostatnim półwieczu nadal były rzadkością. Filmowa kwestia padająca w komedii w reżyserii Juliusza Machulskiego *Seksmisja* (1984): „Kopernik była kobietą”, uzyskała we współczesnej polszczyźnie status skrzydlatych słów. Bywa stosowana, gdy ktoś przesadza w kwestiach feministycznych.

Do przemian obyczajowych odnoszą się dwa żartobliwe wierszyki zainspirowane dwoma olsztyńskimi pomnikami Kopernika. Jeden – posadowiony na początku XXI wieku – przedstawia go w pozycji siedzącej na ławce przy drodze prowadzącej bezpośrednio do zamku w Olsztynie, gdzie uczony przebywał i którego bronił przed Krzyżakami. Władysław Katarzyński odstąpił od wszelakich historycznych skojarzeń, skupiając się powierzchownie na postaci astronoma, któremu na głowę włożono czarny beret z napisem „I ♥ Warmia”. Tekst olsztyńskiego satyryka i dziennikarza pt. *Kopernik* brzmi jak rymowana reklama namawiająca do korzystania z tanich linii lotniczych:

¹⁹ „k o p e r n i k i e m”: kopernik – moneta 10-złotowa w okresie PRL-u ze względu na to, że miała na rewersie wizerunek Kopernika, była potocznie nazywana „kopernikiem”.

Czy nasz Kopernik
poleci LOT-em?
Gdyby żył, pewnie
By marzył o tym!
Zaraz by wybrał się
Na lotnisko
Byłby gwiazd bliżej
I słońca blisko
Które to wstrzymał
A ziemię ruszył
Wcisnąłby tylko
Beret na uszy
Z napisem „Warmia”
(Logo widoczne)
Bilet darmowy
Co za promocja!
Duma przed zamkiem
Siedząc na ławce
LOT-em w przestworza
czy też... Latawcem?... (Katarzyński 2009: 20)²⁰

Postać Kopernika została strywalizowana i zinfantylizowana: uczyony zamiast zastanawiać się nad problemami ważnymi dla nauki, rozmyśla infantylnie nad sposobem wzniesienia się w przestworza.

O innej rzeźbie astronoma ustawionej również pod olsztyńskim zamkiem – pochodzącej z początku XX wieku – w okresie powojennym pisali warmińscy poeci ludowi: Teofil Ruczyński, Michał Lengowski, Alojzy Śliwa, sławiąc powrót Warmii i Mazur do macierzy. Popiersie Kopernika w nowszych czasach wywołało całkiem inne skojarzenia i refleksje. Poetę, prozaika i eseistę (ze stolicy regionu) Kazimierza Brakonieckiego zainspirowało to, że na wyrzeźbioną postać włożono wielokolorową szarfę z napisem LGBT. Jego fraszka nosi tytuł *Biust Kopernika w Olsztynie* (tekst w archiwum autora):

Kopernik był ponętą kometą,
biust ma obrotowy i wieczny,
na cokole odwrócony od zamku
śledzi uważnie ironiczne planety.

²⁰ Obok wiersza w „Gazecie Olsztyńskiej” (Katarzyński 2009: 20) jest fotografia Zbigniewa Woźniaka głowy rzeźby astronoma, na którą włożono czarny beret.

Z tyłu ma operacyjną bliznę po tablicy,
 że był Niemcem, kiedy nie był Polakiem;
 z przodu wyryto patriotycznymi literami:
 Wielkiej Astronomce polscy kosmici.

Na słonecznym biuście powiewa tęczowa szarfa.

W zwięzłej imaginacyjno-satyrycznej fraszce dokonuje się prześmiewcza synteza niektórych sposobów myślenia o Koperniku i literackiego opracowywania tematyki kopernikowskiej. Astronom niby to podróżuje przez kosmos, przyjmując postać „ponętnej komety”, jakby miał znamiona płci żeńskiej. Istotnie, wielu „nęciły” niczym kobieta jego odkrycia i biografia. Formuła „biust obrotowy i wieczny” odwołuje się do dzieła *O obrotach sfer niebieskich*, ale i do trwającego od pięciu wieków zainteresowania Kopernikiem, które było pretekstem do prezentacji poglądów epoki czy środowiska autora, a niekiedy satyrycznego odniesienia się do obyczajów i wad ludzi. Poeta zauważył, że wyrzeźbione popiersie Kopernika jest odwrócone od zamku, jakby miało sygnalizować obojętny stosunek do obiektu, z którym bywa silnie utożsamiany. Występuje jedynie w roli astronoma, bo „śledzi uważnie ironiczne planety”, czyli ruchliwe ciała niebieskie, o których wiedza wciąż jest niepełna i nie zawsze pewna. Brakoniecki przypomina sarkastycznie o sporze o narodowość Kopernika. Zwraca uwagę na ślad po dawnej tablicy z holdem „niemieckiemu astronomowi”, aktualnie widnieje w tym miejscu wygrawerowany polski patriotyczny tekst. A wreszcie poeta zgłasza aluzję do znanego z filmu *Seks-misja* powiedzenia, traktując je dosłownie: „Wielkiej Astronomce polscy kosmici”. Ostatecznie Kopernik jako niegdyś odkrywca nowego porządku kosmosu, a teraz przepasany „tęczową szarfą” – już na prawach domysłu – staje się zwolennikiem zachodzących zmian społeczno-obyczajowych. Imaginacyjność, wieloaluzyjność, ironia *Biustu Kopernika w Olsztynie* służą ujawnieniu jednego z zasadniczych sposobów traktowania w polskiej kulturze literackiej autora *De revolutionibus orbium coelestium* – instrumentalizmu.

Bibliografia

- Bieńkowska, B. (1971), *Kopernik i heliocentryzm w polskiej kulturze umysłowej do końca XVIII wieku*. Wrocław etc.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Bohomolec, F. (red.) (1758), *Zabawki poetyckie niektórych kawalerów Akademii Szlacheckiej Warszawskiej Societatis Jesu w krasomowskiej sztuce ćwiczących się*. Warszawa: Wawrzyniec Mitzler de Kolof.
- Breza, T. (1934), *Prawa do Kopernika*. Kurier Poranny (9 grudnia): 14.

- Chojnowski, Z. (2023), *Mikołaj Kopernik w tekstach warmińskich poetów ludowych*. W: Kopiczko, A. (red.), *Mikołaj Kopernik i Warmia: o pamięci regionalnej w 550. rocznicę urodzin i 480. śmierci*. Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum: 695–706.
- Dzikowski, S. (1946), *Niemiec wyszydzony*. Warszawa: Wydawnictwo Ludwika Fiszerza i Józefa Kubickiego.
- Grzybowski, P.P./Marszałek, K. (2022), *Harcerska kultura śmiechu w Polsce: o śmiechu i nie tylko w harcerskim Prawie, edukacji, służbie oraz twórczości*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Hahn, W., *Kopernik w poezji polskiej*. W: Marcin, M. (1924), *Mikołaj Kopernik. Księga zbiorowa*. Lwów etc.: Książnica Polska: 187–207.
- Hurwic, J. (red.) (1965), *Mikołaj Kopernik: szkice monograficzne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Iłakowiczówna, K. (1998), *Poezje zebrane 2*. Zebr., oprac. i bibliografię sporządzili Biesiada, J./Żurawska-Włoszczyńska, A., wstęp Ratajczak, J. Toruń: Algo.
- Iwaskiewiczowie, A. i J. (2014), *Listy 1932–1939*. Oprac. Bojanowska, M./Cieślak, W. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”.
- Jost, H. (1959), *Julian Konopka. Zapomniany technik polski*. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki* 4: 521–527.
- Kamiński, J.N. (1828), *Przekłady i ulotne wiersze*. Lwów: Drukarnia Piotra Pillera.
- Kapuścik, J./Podgórski, W.J. (red.) (1974), *Obroty słów serdecznych. Antologia poezji o Mikołaju Koperniku*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Katarzyński, W. (2009), *Kopernik*. *Gazeta Olsztyńska* 136 (12 czerwca): 20.
- Kotkowska-Bareja, H. (1973), *Pomnik Kopernika*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kuniński, Z. (1958), *Jestem nietypowy*. Warszawa: Iskry.
- Kuniński, Z. (1965), *Kłopoty zawodu*. Warszawa: Iskry.
- Kuniński, Z. (1973), *Ad astra*. *Architektura* 7: 291.
- Łomonosow, M. (1953), *O ruchu Ziemi*. Przeł. Tuwim, J. *Problemy* 12: 794.
- Łomonosow, M. (1973), *O ruchu Ziemi*. Przeł. Tuwim, J. *Czerwony Sztandar* 42: 4.
- Łomonosow, M.W. (1974), *O ruchu Ziemi*. Przeł. Tuwim, J. Red. Bednarczyk, A. Warszawa: Oddział Warszawski Towarzystwa Przyjaciół Książki.
- Matuszewski, R. (1974), *Kopernik i poeci*. W: Wiśniewska, M. (red.) (1973), *Słoneczna kantata: wiersze poetów polskich poświęcone Mikołajowi Kopernikowi, antologia około 1540–1971*. Olsztyn: Wydawnictwo Pojezierze: 7–16.
- Mikołaj Kopernik. Księga zbiorowa* (1924), Lwów etc.: Książnica Polska.
- Mikulski, K./Rachuba, A. (red.) (1994), *Urzednicy inflancy XVI–XVIII wieku. Spisy*. Kórnik: Biblioteka Kórnicka.
- Moll, J.I. (1806), *Zabawki wierszem we dwóch częściach*. Wilno: Drukarnia Pijarów.
- Pusz, W. (1992), *Z problematyki oświeceniowych nominacji literackich: studia, eseje, opinie*. Kraków: Universitas.
- Redakcja. (1971), [bez tytułu]. *Rocznik Krakowski* XLI: 96–97.
- Rolewicz, J. (1976), *W holdzie Kopernikowi. Ze wspomnień okupacyjnych*. *Urania* 5: 152.
- R.T. (1975), [recenzja]. *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki* 2: 381–382.
- Slonimski, A. (1936), *Na pomniki warszawskie*. *Wiadomości Literackie* 50: 6.
- Sobotko, P. (1992), *Kto jest autorem sławnego dwuwiersza o Koperniku*. *Urania* 2: 58–59.
- Wasiutyński, J. (1936), *Spór o narodowość Kopernika*. *Prosto z Mostu* 37: 2.
- Wasiutyński, J. (1938), *Kopernik: twórca nowego nieba*. Warszawa: Wydawnictwo J. Przeworskiego.
- Wiśniewska, M. (red.) (1973), *Słoneczna kantata: wiersze poetów polskich poświęcone Mikołajowi Kopernikowi, antologia około 1540–1971*. Zebr. i oprac., przedm. Matuszewski, R. Olsztyn: Wydawnictwo Pojezierze.
- Witkowska, A./Przybylski, R. (1997), *Romantyzm*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Załęski, G. (red.) (2011), *Satyra w konspiracji 1939–1944*. Warszawa: Wydawnictwo LTW.

DOI: 10.31648/an.9986

Sigurd Paul Scheichl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7125-9664>

Universität Innsbruck

Sigurd.P.Scheichl@uibk.ac.at

Fixiert auf die Vergangenheit – die Literaten der Ersten Republik Österreich und Österreich-Ungarn

Looking Backwards – The Austrian Writers of the First Republic and Austria-Hungary

Abstract: The Austrian republic of 1918 was not accepted emotionally by a majority of its citizens; A. Pelinka has analyzed this indifference of Austria's intellectuals to the new state. Many writers looked backwards and continued to love Austria-Hungary in her old borders, without necessarily hoping for the return of the dynasty. Hofmannsthal, Schnitzler, Zweig, Csokor, Wildgans are major authors who more or less sentimentally remembered the Habsburg state and were not really interested in the new form of the Austria. Even *Juarez und Maximilian* by Franz Werfel idealized the Habsburg prince, although it had to be a republican play by the force of the historical facts it is based on. Only Karl Kraus was an enthusiast of the republic from 1918 to its end. In the late 20ies, Jura Soyfer was a decidedly republican writer.

Keywords: First Republic of Austria, Nostalgia for Austria-Hungary, republican idea, Kraus, Wildgans

Völkerrechtlich war die 1918 entstandene „Republik Deutschösterreich“, die bald gezwungen wurde zur „Republik Österreich“ zu werden, ein neuer Staat, ein ‚Nachfolgestaat‘, nicht anders als etwa die Tschechoslowakei; aber die meisten Österreicher verstanden ihren Staat nicht als etwas Neues, sondern als den Rest von etwas Altem, dem untergegangenen Österreich-Ungarn. Die meisten Bürger der Republik, daran gewöhnt in einem der größten Staaten Europas zu leben, glaubten nicht, dass der neue kleine „Bergländerbund“ (wie der erste Bundeskanzler Karl Renner Österreich in der von ihm verfassten ersten Bundeshymne nannte) wirtschaftlich überleben könne, und hofften auf ein Aufgehen in einem anderen großen Staat, d. h. auf die Vereinigung mit Deutschland. Doch trug die junge Republik den Namen des untergegangenen Staats (genauer: den von dessen

westlicher Reichshälfte) und hatte die gleiche Hauptstadt, voll mit Symbolen der verschwundenen Monarchie (Pelinka 2017: 65f.).

Aber während z. B. die Tschechen ein nationales Narrativ des Widerstands gegen die Habsburger und gegen die Gegenreformation, auch eines der Wiederbelebung der eigenen Sprache und Kultur hatten, hatte die neue Republik Österreich „kein eigenes spezifisch österreichisches Narrativ“ (Pelinka 2017: 47). Und schon gar kein republikanisch-demokratisches.

Anton Pelinkas Buch über die Erste Republik Österreich begründet deren Scheitern überzeugend damit, dass dieses neue Österreich von den wenigsten akzeptiert wurde, auch nicht von seinen Intellektuellen; Österreich war eine Republik ohne Republikaner (außerhalb der sozialdemokratischen Partei) und ohne Patrioten; die neue Staatsform „erfuhr keine emotionale Zuwendung“ (Pelinka 1917: 41). Dieser Aufsatz wird versuchen aus der Perspektive der Literaturwissenschaft weitere Argumente für Pelinkas Hypothese beizubringen und sie zugleich ein wenig zu modifizieren, indem er auf einige andere Ursachen für das Fehlen sowohl eines österreichischen Republikanismus als auch eines republikanischen Patriotismus hinweist.

Offenbar hatten die meisten österreichischen Schriftstellerinnen und Schriftsteller kein Interesse an einem sowohl spezifisch österreichischen als auch republikanischen Narrativ. In einer mehr oder minder vollständigen Übersicht über die in der Ersten Republik veröffentlichten, zumeist literarisch anspruchslosen historischen Romane von österreichischen Autorinnen und Autoren (Jachimowicz 2018: vgl. besonders 379–423), ein damals sehr populäres Genre, findet sich kaum ein Buch, das demokratische Aspekte der an demokratischen Traditionen ohnehin nicht reichen österreichischen Geschichte behandelt. Die österreichischen Jakobiner, über die man freilich in den 1920ern und 1930ern noch wenig wusste, kommen in diesen Romanen überhaupt nicht vor. Deren Verfasserinnen und Verfasser interessierten sich auch kaum für das Jahr 1848 und für die Bauernbefreiung. Michael Gaismair, ein Führer der Aufständischen im Bauernkrieg in Tirol mit sehr progressiven Ideen, regte niemand zur literarischen Gestaltung an. In *Iduna Robiat* (1928) von Henriette Schrott-Pelzel, einer Tirolerin, fällt zwar sein Name, aber nicht als der eines Kämpfers für die Rechte der Bauern im frühen 16. Jahrhundert, sondern als der eines bösen Feinds der Kirche. Vor 1900 war man da schon weiter gewesen: Franz Kranewitter hatte Gaismair 1899 zum fortschrittlichen Helden eines historischen Dramas gemacht (vgl. Holzner 1985: besonders 100–105).

Bücher über den Bauernaufstand in Oberösterreich im 17. Jahrhundert legen einen Schwerpunkt auf das bäuerliche Leben und auf ein deutsches Nationalbe-

wusstsein; auch wenn ihre Autoren offenbar die Dynastie nicht liebten, verschlossen sie doch die Augen vor der revolutionären Seite von Stefan Fadingers Widerstand gegen die Habsburger (vgl. dazu Itzinger 1933; Scheichl 2017: 397–400).

Auf einer höheren Ebene ist Hofmannsthals Lustspiel *Der Schwierige* (1921) ein gutes Beispiel für das Ausbleiben intellektueller Unterstützung für die Republik. Der Autor kann sich nicht einmal dazu entschließen deutlich zu sagen, ob Hans Karl und Helene vor oder nach dem November 1918 zueinander finden. Einerseits hält Hans Karl eine Rede im Herrenhaus, dem Oberhaus des alten österreichischen Parlaments, andererseits hinterlässt das Stück den Eindruck, dass der Krieg vorbei ist, und es findet sich nicht der geringste Hinweis auf eine kaiserliche Regierung. Aber auch keiner auf ein republikanisches Parlament. Der Autor wollte offenbar keine Komödie über Ereignisse in der Vergangenheit schreiben, wollte sein Stück aber auch nicht in der Republik spielen lassen. Es mag ihm um ein Bild gesellschaftlicher Kontinuität gegangen sein; doch seine Zuneigung galt ganz offensichtlich eher dem alten als dem neuen Österreich. „Die Welt der Gefühle, die war nicht in der Republik“ (Pelinka 2017: 51)¹. (Freilich hat Hofmannsthal an dem Lustspiel seit 1909 gearbeitet und größere Teile sind schon vor 1918 geschrieben worden; gerade sein Festhalten am alten Entwurf ist ein starkes Indiz für seine Gleichgültigkeit gegenüber dem Wandel der Staatsform.)

Zurück zur Geschichte. Pelinka argumentiert hauptsächlich damit, dass die politischen Parteien – die mit Ausnahme der Kommunisten alle schon vor 1914 bestanden und deren Politiker in der Regel schon vor 1914 aktiv waren (wie auch die maßgebenden Autoren schon vor 1914 hervorgetreten waren) – den neuen Staat nur teilweise akzeptierten: Die Sozialdemokraten – und noch mehr die Radikalen von 1918/19 wie Kisch und Werfel – hofften auf die Revolution; die Christlichsozialen dachten nostalgisch an das alte katholische Österreich und bald an eine autoritäre Verfassung; die Großdeutschen sehnten sich nach dem ‚Anschluss‘. Bei den Literatinnen und Literaten findet sich von diesen Positionen nur die – immerhin nicht monarchistische – Orientierung an der Vergangenheit; nur wenige (z. B. Sonka / Hugo Sonnenschein) denken an die Revolution und die Sehnsucht nach Großdeutschland bewegt nur einige nicht besonders interessante Autoren wie Mirko Jelusich und Robert Hohlbaum.

Die österreichischen Schriftstellerinnen und Schriftsteller schrieben zwar, mit wenigen Ausnahmen wie dem längst vergessenen offiziellen Parteidichter

¹ Pelinkas Beobachtungen zum *Schwierigen* (vgl. auch 175–176) sind ein wenig ungenau. Vgl. Stieg (2017).

der Sozialdemokratie Josef Luitpold Stern, nicht für die Parteien, aber selbstverständlich wirkte die Atmosphäre der Republik auf sie, auch das Gefühl, in einem bedeutungslosen Kleinstaat zu arbeiten. Gewichtige Wiener Intellektuelle haben denn auch ihren Staat verlassen und sind nach Berlin abgewandert: Musil, Polgar, Roth, Anton Kuh, Arnolt Bronnen; selbst Karl Kraus dachte gegen Ende der 20er Jahre an eine Übersiedlung in die Hauptstadt des Deutschen Reichs.

Pelinkas Analyse der kulturellen Situation in der Ersten Republik Österreich wird dadurch bestätigt, dass erstaunlich wenige Romane und Dramen der 1920er und 1930er Jahre im neuen Staat spielen. Mir fallen nur einige Stücke von Schönherr ein, einige Romane von Hugo Bettauer und Elias Canettis *Blendung*, in der der Brand des Wiener Justizpalasts am 15. Juli 1927 vorkommt, freilich auf eine recht apolitische und stark verfremdete Art; eindeutig in der Ersten Republik situieren lässt sich selbst dieser Roman nicht.

Evelyn Polt-Heinzls recht vollständiger Überblick über die im Österreich der Zwischenkriegszeit entstandene Literatur (Polt-Heinzl 2012) ist nach den behandelten Themen angeordnet; die neue politische Ordnung ist kein Thema, das sie als wichtig ansieht – weil es eben den Autorinnen und Autoren nicht wichtig gewesen ist. Selbstverständlich ist der Hintergrund vieler Bücher, die nicht in den Kanon Eingang gefunden haben, das Leben in Wien nach dem Ersten Weltkrieg, aber sie erwähnen nur selten ausdrücklich republikanische Institutionen oder gar die Reformen im Roten Wien. Übrigens ist Polt-Heinzls nützliches Buch, wohl gegen ihre Absicht, ein starkes Argument für den Kanon, denn die Lektüre von vielen hier kurz vorgestellten Büchern aus dieser Periode ist allenfalls im Dienst politisch-historischer Analysen von Interesse, bereitet aber nur geringes ästhetisches Vergnügen.

Das gilt zum Beispiel für Hugo Bettauer. Dieser, gewiss ein Parteigänger der neuen Staatsform, siedelt seine satirische *Stadt ohne Juden* von 1922 in der Republik an; das Gesetz, das die Juden zur Auswanderung zwingt, wird vom österreichischen Parlament beschlossen und nicht vom Kaiser unterzeichnet, der Initiator der judenfeindlichen Maßnahmen ist der populäre Kanzler Karl Schwerdtfeger (dessen Vorbild gleichwohl Karl Lueger ist, der judenfeindliche Wiener Bürgermeister im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts). In *Der Kampf um Wien* (1923) führt Bettauer sogar Bundeskanzler Seipel als Figur ein, die mit dem amerikanischen Millionär O'Flanagan, dem Helden des Romans, über eine finanzielle Unterstützung Österreichs verhandelt. Die Figuren des Romans, der aber hauptsächlich von der Verarmung in Wien und vom Luxus der Kriegsgewinner und nicht von der neuen Staatsform erzählt, leben eindeutig in der Republik.

Diese wird Thema eines der abscheulichsten Bücher jener Zeit, das vorgibt eine Satire zu sein, in Wahrheit eine antisemitische und antisozialistische Hetzschrift ist: *Republick* von Karl Paumgarten (Karl Huffnagl) (1924) (vgl. Schmidt-Dengler 1977). Dieser rabiate Autor greift viele Aspekte des Lebens im neuen Österreich auf; für ihn ist die Republik nichts anderes als die Übernahme der Herrschaft über Österreich durch die Juden (wobei er angesichts der großen Zahl von sozialdemokratischen Politikern jüdischer Abstammung die Partei mit dem Judentum gleichsetzt). Die Republik ist hier das Thema, aber das Thema eines extrem antidemokratischen Buchs. So republikfeindlich Huffnagls Pamphlet ist, so wenig trauert es doch der Monarchie und dem untergegangenen Großstaat nach.

Antisemitismus mag ein weiterer Grund für die Nicht-Akzeptanz der Republik gewesen sein, brachte die Republik doch die Vollendung der jüdischen Emanzipation und spielten Juden in der Politik, speziell in der Sozialdemokratie, eine viel größere Rolle als zuvor; obendrein waren viele der gehassten ‚Schieber‘ Juden.

Emotional neigten Menschen, die in Stefan Zweigs ‚goldenem Zeitalter der Sicherheit‘ aufgewachsen waren, dazu der Republik die Schuld an allen Verschlechterungen des Alltagslebens und an allen irritierenden Neuerungen zu geben: an Autos, Radio, Jazz und den Tänzen von Josephine Baker. Viele Österreicherinnen und Österreicher verschlossen die Augen davor, dass manche Verschlechterungen Folge der verfehlten Politik der Monarchie waren und dass Modernisierungen in der ganzen Welt erfolgten, in Republiken wie in Monarchien. Diesen Aspekt der kritischen Einstellung zur Republik beachtet Pelinka wenig. Für viele verband sich die neue Staatsform mit einer schlechten wirtschaftlichen Situation, nicht zuletzt mit der Inflation, und mit dem gesellschaftlichen Wandel, zu dem der Aufstieg brutaler Geschäftsleute gehörte.

Diese negativen Seiten der Nachkriegszeit sind der Hintergrund der Erzählung *Buchmendel* von Stefan Zweig aus dem Jahr 1929 (vgl. Rechberger 2018; Scheichl 2022a). Der dem Autor nahe stehende Erzähler erinnert sich – in den 20er Jahren – an einen jüdischen Buchhändler, ein bibliografisches Genie, dem Informationen über entlegenste Bücher einfielen und der diese Bücher auch besorgen konnte. Dieser Mendel wurde, vor 1914, von Wissenschaftlern nicht weniger konsultiert als von Studenten. Ihren Rat erteilte diese lebendige Bibliografie, die keinen eigenen Laden hatte, im Café Gluck, wo sie stets zu finden war.

Der Erzähler, der als Student Mendels Hilfe in Anspruch genommen hatte, kommt Jahre nach den Krieg zufällig wieder in dieses Café, wo er erfährt, dass der Antiquar tot ist, ein Opfer des Kriegs und noch mehr des gesellschaftlichen Wandels in der Republik. Denn der frühere Eigentümer des Cafés, der den

schäßigen Juden aus Russisch-Polen duldet, hat sein Lokal an einen Kriegsgewinner verkauft, der aus dem Kaffeehaus ein modernes Tanzcafé machen will. Mit einem Stammgast wie dem armen Mendel sind diese Pläne nicht vereinbar und der neue Besitzer vertreibt ihn; Mendel verhungert.

Die Republik ist nicht das Hauptthema der Erzählung, aber der neue Staat erscheint als grausame kapitalistische Gesellschaft, die weder Platz für einen eigenartigen Buchliebhaber wie Mendel noch für ein traditionelles Kaffeehaus hat. Zweig, der sich innenpolitisch nicht engagierte, aber ohne Zweifel demokratisch eingestellt war und lockere Kontakte zur österreichischen Sozialdemokratie hatte (vgl. die Belege bei Scheichl 2022b: 136, 144, 145)², zeigt sich hier voll Nostalgie nach alten Cafés und nach einer humanen Gesellschaft, die den Krieg nicht überlebt hat. Das Bild der Republik ist das eines Staats, der brutale Geschäftsleute begünstigt; deshalb erzählt Zweig Einzelheiten vom Verkauf des Café Gluck, die für die Geschichte von Mendel nicht unbedingt nötig sind. Diese Erfahrung von sozialem Wandel, die den Hintergrund von Zweigs Erzählung bildet, war eine kollektive Erfahrung bürgerlicher Intellektueller, für die die Nachkriegsjahre eine ökonomische Katastrophe gewesen sind. Dieser Eindruck hat zweifellos zum geringen Engagement der Intellektuellen für die neue Republik beigetragen. Eine andere Geschichte von Zweig, *Die unsichtbare Sammlung* (1925), behandelt den Abstieg von seinerzeit vermögenden Menschen in die Armut.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Weder *Buchmendel* noch *Die unsichtbare Sammlung* ist eine republikfeindliche Erzählung, aber sie zeichnen ein düsteres Bild von den Verhältnissen der Nachkriegszeit; und viele gaben der Republik die Schuld an diesen Verhältnissen. Die soziale Unsicherheit der Nachkriegsjahre erschwerte die Begeisterung für die neue Staatsform. Mit gutem Grund richtet sich die Satire von Karl Kraus schon 1918/19 gegen jene, die die Republik für den Alltagsjammer um und nach 1918 verantwortlich machen, der doch die Folge der katastrophalen Politik des kaiserlichen Österreich gewesen ist. Kraus wollte mit diesem Argument die Republik verteidigen, konnte aber nur jene überzeugen, die ohnehin an die Vorzüge der neuen Staatsform glaubten.

Schnitzler lässt sehr bewusst seine in der Republik, von deren Ausrufung er nicht begeistert war, entstandenen Novellen vor 1914 spielen; doch baut er in sie Probleme der Nachkriegszeit ein. So sind wichtige Figuren in *Fräulein Else* und *Spiel im Morgengrauen* typische ‚Schieber‘; Dorsday und Konsul Schnabel sind so skrupellose Geschäftemacher wie jene, die vom Krieg und von der Inflation

² Pelinka sieht in Zweig zu sehr einen apolitischen Autor.

profitiert hatten. Soweit ich sehe, fehlt dieser Figurentypus in Schnitzlers Werk vor dem Krieg – denn damals fielen Menschen dieses Schlags noch nicht auf.

Schnitzlers Stücke und seine erzählende Prosa nach 1918 spielen nie in der Republik. Offenbar wollte er weiterhin die Gesellschaft darstellen, die er gut kannte, die Gesellschaft von 1900. Die sozialen Veränderungen gestaltete er nicht, mit den Problemen im neuen Staat wollte er sich über den Blick auf den ‚Schieber‘ – Typus hinaus nicht beschäftigen; sowohl Else als auch Kasda lässt er noch ganz in den Moral- oder Ehrenvorstellungen des kaiserlichen Österreich leben.

Selbst der entschiedene Republikaner Karl Kraus, der auch mit der neuen tschechoslowakischen Republik sympathisierte (Timms 2016: 77–84) und eine republikanische, explizit antimonarchische Hymne verfasste, hatte Schwierigkeiten mit den veränderten Verhältnissen und mit dem Blick auf neue Feinde. Die liberale „Neue Freie Presse“ blieb ein bevorzugtes Objekt seiner Satire, die im neuen Staat viel einflussreicher gewordene christlichsoziale Tageszeitung „Reichspost“ beachtete er zwar mehr als vor dem Krieg, doch rückte sie nie ins Zentrum seiner Satire. Zumindest verstand er die Wichtigkeit der Sozialdemokraten und ihrer Zeitung. Sein Drama *Wolkenkuckucksheim* (1923) ist eines der ganz wenigen Werke von literarischem Rang, die die Republik rühmen.

Als republikanischen Text kann man auch Franz Werfels „Dramatische Historie“ *Juarez und Maximilian* (1925) verstehen, in der der republikanische Gegenspieler des importierten Kurzzeit-Kaisers von Mexiko zwar nie auf der Bühne steht, aber die Staatsform der Zukunft repräsentiert. So sehr Werfel die Gestalt Maximilian idealisiert, so eindeutig ist das Thema des unausweichlichen Siegs der Republik. Richtig bemerkt Felix Salten (1925: 2) in seinem Feuilleton über die Wiener Premiere des Stücks, dieses „vermochte nur nach dem Erlebnis der Umsturzjahre zu entstehen“.

In Hinblick auf unsere Fragestellung lohnt sich ein kurzer Blick auf die Rezensionen der Aufführungen von 1925 und 1929. Zwar ist in ihnen wegen des Stoffs der ‚dramatischen Historie‘ von Österreich-Ungarn wenig die Rede, umso mehr von den Habsburgern. Salten (1925: 1) schreibt von einer „historischen Gedächtnisfeier Österreichs“, die „Reichspost“ wenig überraschend von einem „Heldenlied des Kaisertumes.“ (B. 1925: 10) Eine betont antihabsburgische Pointe setzt Anton Kuh (1925) in der „Stunde“: „Als der Satz aufklang: ‚Franz Josef, ich möchte nicht Du sein‘, überlief ein prickelnder Schauer das Publikum. Siebzig Jahre Lesebuch gelangte in diesem Augenblick erstmalig zu feierlicher Profanierung.“³ Eine solche

³ Der von Kuh zitierte Satz steht nicht in der gedruckten Fassung des Stücks; am ehesten entspricht ihm: „Dir gleiche ich nicht, Franz Josef!“ im 12. Bild.

betont antihabsburgische Wendung findet sich in den anderen Rezensionen von 1925 nicht; es findet sich auch nirgends eine betonte Bejahung der Republik. Explizit ist vom „welthistorischen Gegensatz Monarchie und Republik“ nur in der „Arbeiter-Zeitung“ die Rede (D.B. 1925: 9–10).

Anlässlich der Aufführung von Werfels Stück im Burgtheater 1929 schreibt die „Arbeiter-Zeitung“ vom „Geschick eines fluchwürdigen Geschlechts“ und höhnt über das weiter an der Vergangenheit hängende Publikum des Burgtheaters (D.B. 1929: 9). Immerhin nennt Raoul Auernheimer (R.A. 1929: 2) in der „Neuen Freien Presse“ Juarez „die Verkörperung des republikanischen Prinzips“. Insgesamt ist jedenfalls in den Besprechungen sowohl von 1925 als auch von 1929 mehr – immerhin in der Regel kritisch – von den Habsburgern die Rede als von der Republik.

Hofmannsthals *Salzburger Großes Welttheater* (1922) ist dagegen ein weiterer Beweis für die Unfähigkeit der Generation des Autors die Regeln einer Republik zu akzeptieren. Obwohl der Dichter den „Bettler“ als ein Opfer der schweren Zeiten nach dem (nicht ausdrücklich erwähnten) Krieg einführt und obwohl der „Bauer“ die Zuschauerinnen an die österreichischen Bauern denken lässt, die zwischen 1916 und 1920 von der schlechten Lebensmittelversorgung zu profitieren verstanden, ist die vom *Welttheater* erträumte ideale gesellschaftliche Ordnung weit von der Wirklichkeit und erst recht weit von einer republikanischen Wirklichkeit entfernt. Der Salzburger Fürsterzbischof wusste, was er tat, als er die Aufführung dieses Dramas in der Kollegienkirche gestattete.

In Zusammenhang mit Musil spricht Pelinka von „Phantomschmerzen auf kultureller Ebene“, die die Monarchie hinterlassen habe. Trotz aller ironischen Distanz zu den Plänen für das siebzigjährige Thronjubiläum Franz Josephs und zu den Planenden und trotz allen literarischen Innovationen habe sich der Autor nicht auf die Republik eingelassen und sei der Welt der k. k. Sektionschefs verhaftet geblieben (Pelinka 1917: 173–174).

Auf den Extremfall der Vergangenheitsorientierung Fritz v. Herzmanovsky-Orlando brauche ich nicht eingehen, weil er seine Träume von der fantastischen „Tarockei“ zwar in der Ersten Republik (freilich in Meran) geschrieben und gezeichnet hat, weil sie aber erst in der Zweiten Republik an die Öffentlichkeit gekommen sind.

Geradezu erschreckend ist das Drama *3. November 1918* von Franz Theodor Csokor, der grundsätzlich gewiss ein Demokrat war. In dem freilich erst 1936, im Ständestaat, entstandenen Drama geht es um das Ende des Vielvölkerstaats. Der Neuansatz der Republik in Österreich wird mit keinem Wort erwähnt (Pelinka 2017: 117).

Joseph Roths Romane aus den 20er Jahren spielen immerhin in der Republik. *Das Spinnennetz*, 1923 als Fortsetzungsroman in der „Arbeiter-Zeitung“ erschienen, stellt die Gefährdung der Demokratie durch den frühen Faschismus dar – aber in Deutschland. Roths andere frühen Romane spielen zum Teil in der Republik Österreich, aber ihre Themen sind nicht so sehr der neue Staat als die Folgen des Kriegs: die Schwierigkeiten der Soldaten, wieder einen Platz in der Gesellschaft zu finden, Armut, Hunger usw. Doch kehren Roths Protagonisten eindeutig nicht in die Monarchie zurück. Schon in den zwanziger Jahren urteilt Roth jedoch in Briefen recht negativ über die parlamentarische Demokratie; seine spätere Idealisierung der Habsburger-Monarchie ist zu einem guten Teil Reaktion auf den Aufstieg des Nationalsozialismus.

Die Unfähigkeit, den Krieg zu vergessen, ist das Thema von Leo Perutz' *Wohin rollst du Äpfelchen?* (1928); die neue Staatsform kommt dort so gut wie gar nicht vor. Andere nicht-historische Romane von Perutz spielen vor 1914; der Schauplatz von *St. Petri Schnee* (1933) liegt in Deutschland, doch ist die Auseinandersetzung mit mehr oder minder faschistischen Plänen in diesem Roman auch für die Republik Österreich aktuell. Immerhin hat Perutz mit Walter Rode, freilich anonym, 1919 die Broschüre *Die Feldgerichte und das Volksgericht* verfasst, die, in einem sozialdemokratischen Verlag erschienen, Kriegsverbrechen der k. u. k. Armee anprangert.

In der Republik spielen auch die Stücke von Ödön von Horvath, die meisten allerdings in der Weimarer Republik, in der der Autor lebte. Seine Dramen und Romane wenden sich auch den Problemen der neuen Staaten zu, der Arbeitslosigkeit, dem aufsteigenden Faschismus; Reminiszenzen an die Monarchie findet man bei ihm kaum. Horvath, der 1918 erst 17 Jahre alt war, gehört schon einer neuen Generation an.

Ich schließe diese Liste mit Belegen für und Ergänzungen zu Pelinkas Hypothese mit einem fast offiziellen Text. Anton Wildgans (1881–1932), heute nahezu vergessen, war in der Ersten Republik trotz seiner aggressiven Kriegsliteratur ein hochangesehener Autor, der oft zu Prologen für offizielle Anlässe eingeladen wurde. 1929 sollte er am 12. November, dem Tag der Gründung der Republik, in Schweden eine „Rede über Österreich“ halten, die er schließlich am 1. Jänner 1930 im österreichischen Rundfunk gelesen hat. Noch im Jänner 1930 erschien sie als grafisch aufwendig gestaltete Broschüre, die nicht, wie damals für literarische Texte noch üblich, in Fraktur, sondern in Antiqua gedruckt war – vielleicht weil man auf Leserinnen und Leser im fremdsprachigen Ausland hoffte.

Der Tag, für den die Rede vorgesehen war, inspirierte Wildgans nicht dazu, die junge republikanische Verfassung seines Landes auch nur zu erwähnen; er setzte viel mehr den Schwerpunkt auf die Geschichte der habsburgischen Länder, auf die Rolle der aktuellen Bundesländer in der Geschichte der Monarchie und auf den „österreichischen Menschen“⁴ als das Ergebnis dieser Geschichte. (Selbst wenn sein Rühmen dieses *homo Austriacus* leicht übertrieben scheint, verdienen Wildgans' Gedanken über die österreichische Tradition durchaus Beachtung.) Der Anfang dieser Rede kennzeichnet bereits ihren Ansatz:

Wenn ich heute die Ehre habe, zu Ihnen als Vertreter österreichischen Kultur- und Geisteslebens zu sprechen, so tue ich dies als der Abgesandte eines Landes, welches nur mehr ein kleiner Teil jenes großen Reiches ist, das noch vor etwas mehr als einem Jahrzehnte die geographische Mitte unseres Weltteiles bildete (Wildgans 1930: 11).

Wildgans fährt fort mit der Geografie des untergegangenen Reichs und der großen Vielfalt der Völker im einstigen Staat (Wildgans 1930: 11–12); er spricht auch von der „kulturellen Hegemonie“ der Deutschsprachigen – Wildgans sprach selbstverständlich von den „Deutschen“ – im Reich der Habsburger (Wildgans 1930: 13). An die historische Notwendigkeit des Verschwindens „des alten Reichs“ von der Landkarte Europas glaubt er nicht (Wildgans 1930: 14–15).

Kurz wendet sich Wildgans dem „neuen Österreich“ (Wildgans 1930: 15) zu, kehrt aber sofort wieder zurück zum früheren Staat, dem der neue alles verdanke (Wildgans 1930: 15). Das Wort ‚Republik‘ vermeidet er, freilich auch das Wort ‚Monarchie‘. Er rühmt dann das reiche kulturelle Erbe des Habsburgerstaats, das für ihn der Internationalität der habsburgischen Politik zu danken ist. Er behandelt vor allem die Architektur – selbstverständlich mit besonderer Betonung der „köstlichen Blüte des österreichischen Barock“ (Wildgans 1930: 19) –, das Theater und die Musik, erwähnt aber auch einige wichtige Schriftsteller des 19. Jahrhunderts. Diese geistigen Leistungen habe nur die Entwicklung des „österreichischen Menschen“ (Wildgans 1930: 24) ermöglicht, der zum Gegenstand des letzten Teils der Rede wird; im Grunde dreht sich aber die ganze *Rede über Österreich* um den Lobpreis des „österreichischen Menschen“. An keiner Stelle ist von der Rolle dieses mythischen Österreichers für den und im neuen Staat die Rede.

⁴Der deutsche Schriftsteller Oskar Schmitz hatte 1924 in Wien (Literarische Anstalt) ein kleines Buch mit dem Titel *Der österreichische Mensch. Zum Anschauungsunterricht für Europäer, insbesondere für Reichsdeutsche* veröffentlicht; Wildgans erwähnt es nicht, aber es ist unwahrscheinlich, dass er es nicht gekannt haben sollte.

Wildgans definiert in dieser Rede implizit den deutschsprachigen Österreicher als verschieden vom Deutschen in Deutschland, was er mit der Geschichte Österreichs erklärt, und distanziert sich somit trotz einigen Sätzen über Österreichs Anteil an der deutschen Kultur und über das alte Wien als „die deutsche Weltstadt katexochen“ (Wildgans 1930: 23–24) von den Wünschen nach der Vereinigung von Österreich und Deutschland. Zweifellos ist die *Rede über Österreich* also ein patriotischer Text, aber obwohl Wildgans einmal von uns „Werkleuten an dem Aufbau dieses neuen“ Österreich (Wildgans 1930: 15) spricht, ist sie ebenso zweifellos keine republikanische Rede; weit eher ist sie bestimmt von sentimentaler Anhänglichkeit an das alte Reich, nicht an die monarchische Staatsform, doch an den Vielvölkerstaat. Pelinka, der sich ausführlich mit diesem Schlüsseltext beschäftigt, nennt ihn ein Beispiel für die Flucht aus der Republik „in den (unverbindlichen) Patriotismus“ (Pelinka 2017: 98–101).

Wo Wildgans von der jüngsten Geschichte spricht, spricht er allein von der rühmlichen Haltung seiner Landsleute in den Jahren des Hungers während des Kriegs und in der Nachkriegszeit (vgl. Wildgans 1930: 37). Die großen sozialen Fortschritte im neuen Staat waren für ihn offensichtlich selbst in einer zum Geburtstag der Republik gehaltenen Ansprache nicht der Rede wert. Wieweit dieses Totschweigen des ‚Roten Wien‘ innenpolitische Gründe hatte, Rücksichtnahme auf die bürgerliche Regierung etwa, die den Autor nach Schweden entsandt hatte, muss offen bleiben.

Die Rede wird in der österreichischen Tagespresse der frühen 1930er Jahre häufig erwähnt, durchaus positiv. Eine ausführliche Besprechung im christlichsozialen „Tiroler Anzeiger“ hebt die nostalgische Seite von Wildgans’ Österreich-Bild ausdrücklich hervor: „Die Rede ist ein Hymnus auf Österreich. Vorerst auf das alte Österreich, zu dessen Idee sich der Dichter bekennt; [...]“ (F. 1930: 8) Diese Würdigung ist ein weiterer Beleg für die Rückwärtsgewandtheit des Blicks vieler österreichischer Intellektueller in der Ersten Republik. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Rede habe ich in der österreichischen Presse zwischen 1930 und 1933 nicht gefunden, was zeigt, dass diese Flucht in den Patriotismus allgemein gebilligt wurde.

Kritik findet sich im linken Berliner „Tagebuch“ von 1930 (1/4: 164), dessen anonyme Kurzrezension lautet: „Versuch, den ‚österreichischen Menschen‘ zu deuten. Im großen Ganzen Allgemeinplätze.“ Die Distanz zur Republik kommt auch hier nicht zur Sprache.

Ich muss zugeben, dass ich diese *Rede über Österreich* schon in meiner Schulzeit nicht gemocht habe. Aber bei diesem Versuch, sie in ihren Kontext zu stellen, ist mir klar geworden, dass ihr nostalgischer Blick auf die Geschichte vor 1914

nicht ein persönlicher Irrtum des Verfassers ist. Offenbar war es für Menschen der Generation von Wildgans sehr schwer zu akzeptieren, dass sie jetzt in einem kleinen Land ohne politisches oder wirtschaftliches Gewicht lebten, abgeschnitten von Regionen, mit denen ihr Land immer in engem Austausch gestanden war, ohne die internationale Atmosphäre, die Wien immer gehabt hatte – und zudem immer bedroht von Armut. Es wäre ungerecht Wildgans und seiner Generation monarchistische Absichten zu unterstellen; aber der Schock des Zusammenbruchs von Österreich-Ungarn war für sie zu groß um die junge Republik als Chance für Erneuerung zu begreifen.

Die schwärmerischen Formulierungen von Wildgans' *Rede* lassen einen vielleicht besonders gut spüren, dass der Blick zurück auf das „alte Reich“ eine sehr persönliche Seite hat. Die Autoren sind in einem großen, sehr bunten Staat aufgewachsen, an den sie viele schöne persönliche Erinnerungen haben. Dass es im neuen Staat keine Adria mehr gibt, keinen Gardasee, keine Dolomiten und keine Bosniaken, hat die sentimentale Beziehung zum neuen Österreich verringert und lässt erst recht keine Emotionen für die Form dieses neuen Staats, eben die Republik entstehen. Diese sehr privaten Wurzeln der mangelnden Loyalität der Intellektuellen zur Republik sollte man nicht unterschätzen.

Die 6. Auflage von Wildgans' Broschüre ist in der Ära Schuschnigg 1935 erschienen. Offensichtlich war sie mit der Österreich-Idee des die Republik ablehnenden Austrofaschismus kompatibel.

Erst gegen Ende der Republik tritt mit Jura Soyfer ein entschieden republikanischer Autor in Erscheinung, der ab etwa 1930 in der „Arbeiter-Zeitung“ regelmäßig in satirischen Gedichten besonders den Aufstieg faschistischer Strömungen sowohl in Österreich als auch im Deutschen Reich kommentierte. Die Republik war für den 1913 Geborenen schon selbstverständlich. Er ist bezeichnender Weise als Autor erst seit den 1970er Jahren wieder ernst genommen worden.

Ich fasse meine Ergänzungen zu Anton Pelinkas Hypothese über die Gründe des Scheiterns der Ersten Republik zusammen: Entscheidend für das Versagen der Intellektuellen und insbesondere der Literaten war die psychische Unfähigkeit der ganzen Generation, mit dem radikalen wirtschaftlichen und sozialen Umsturz fertig zu werden. Diese Veränderungen, die Verarmung der alten Bourgeoisie, der Aufstieg der ‚neuen Reichen‘ und ganz einfach der Hunger, unter dem viele litten, machten die Zustimmung zur Republik schwer. Zwar war das Leben durch die Fehler von Franz Josephs Regierungen so unerträglich geworden, aber es war viel einfacher der neu entstandenen Republik die Schuld zu geben. Nicht zuletzt war es das Gefühl, die Republik sei nur ein Übergangsstadium zu etwas Größerem: zur Revolution,

zum autoritären Staat, zu Großdeutschland. Judenfeindliche Ressentiments dürften bei manchen zu den antirepublikanischen Gefühlen beigetragen haben.

Gewiss entschieden die politischen Parteien über das Schicksal der neuen Republik, aber ihre fatale Politik war nur möglich, weil so viele Österreicher und eben auch meinungsbildende Österreicher von Anfang an ihrem neuen Staat skeptisch gegenüberstanden; dessen tatsächliche Entwicklung in der Atmosphäre einer permanenten Bürgerkriegsstimmung trug wenig dazu bei, diese Skepsis abzubauen. Die literarischen Texte, mit denen Pelinka argumentiert, belegen dieses verbreitete Misstrauen in die Republik.

Das resignative Kraus-Epigramm *Zum Geburtstag der Republik* von 1926, noch vor der Katastrophe vom 15. Juli 1927, mit der Pointe

Es bleibt wohl die beste von ihren Gaben:
daß wir keine Monarchie mehr haben. (Kraus 1926: 6)

ist bezeichnend. Das Schauspiel, das die österreichische Innenpolitik acht Jahre lang geboten hatte, schwächte das republikanische Bewusstsein selbst eines der entschiedensten Befürworter der neuen Staatsform. Nostalgie nach dem alten Staat findet sich bei Kraus freilich nicht.

Ich schließe aber doch mit zwei republikanischen Zitaten österreichischer Literaten. Das eine stand am 20. April 1927 unter dem Titel „Eine Kundgebung des geistigen Wien. Ein Zeugnis für die große soziale und kulturelle Leistung der Wiener Gemeinde“ auf S. 1 der „Arbeiter-Zeitung“.⁵ Unter dieser „Kundgebung“ stehen neben den Namen von Alfred Adler, Karl Bühler, Sigmund Freud, Hans Kelsen, Anton v. Webern und Egon Wellesz⁶ auch die von Robert Musil, Alfred Polgar und Franz Werfel sowie von einigen weniger bekannten Autoren. Der sehr gewunden formulierte Text, der sich von politischen Dogmen ausdrücklich distanziert und in dem weder das Wort „Sozialdemokratie“ noch das Wort „Republik“ vorkommt, betont gleichwohl „die große soziale und kulturelle Leistung der Wiener Gemeindeverwaltung“ als „überpolitisches Werk“; dessen Erhaltung und Förderung die Unterzeichner und (wenigen) Unterzeichnerinnen wünschen.

⁵ Pelinka erwähnt diese „Kundgebung“ nicht. Als Reaktionen auf den Text führe ich an: „Eine Kundgebung des geistigen Wien“. Deutschösterreichische Tages-Zeitung 21.4.1927, 3–4, ein bestürzendes Dokument des Antisemitismus; ferner „Geist, Spiritus und Bubikopf“. Reichspost 21.4.1927, 1–2; den offenbar auf Alma Mahler und Franz Werfel Bezug nehmenden Beitrag „Tee und Politik“. Wiener Allgemeine Zeitung 24.4.1927, 3–4.

⁶ In Arbeiter-Zeitung 21.4.1927, 7, schloss sich Alban Berg den Unterzeichnerinnen und Unterzeichnern an.

Die Kundgebung an dieser Stelle, vier Tage vor den Nationalrats- und den Wiener Gemeinderatswahlen (24. April 1927), ist selbstverständlich Wahlwerbung für die Sozialdemokratie; die Formulierung als Bekenntnis zu den Leistungen des ‚Roten Wien‘, dem vielleicht wichtigsten Erfolg der Republik, kann man aber auch als ein Dokument der Bejahung der neuen Staatsform sehen, als Ausdruck der Sorge auch von Literaten vor sozialem und kulturellem Rückschritt.

Ans Ende stelle ich ein republikanisches literarisches Zitat von Alfred Polgar, einem der Unterzeichner der Kundgebung, aus dem Jahr 1923. Der große Kritiker bezieht sich nicht auf die Politik, aber er besteht auf dem Akzeptieren einer neuen Welt. In seiner Besprechung von Hofmannsthals Lustspiel *Der Unbestechliche* kontrastiert er explizit den gesellschaftlichen Hintergrund des Stücks mit der neuen gesellschaftlichen Wirklichkeit. Im Mittelpunkt der Komödie steht ein alter Diener, der erfolgreich die Geliebten seines Herrn veranlasst das Schloss zu verlassen und so den Aristokraten zwingt bei seiner Frau zu bleiben. Der letzte Satz der Besprechung beweist, dass dem Kritiker bewusst ist, dass sich die Zeiten geändert haben:

Eine gute Lösung wäre, wenn, gesetzt wir schrieben nicht 1913 sondern schon 1914, auf dem Höhepunkt der Konflikte die Einberufung für die Männer käme, und alle Beteiligten, solcher Tatsache gegenüber, sprächen: Himmel, mit welchen Betisen haben wir uns da vier Akte lange das Herz und den Kopf zerbrochen! (a.p. 1923: 8)

Unglücklicher Weise war nur wenigen Intellektuellen der radikale Wandel des Lebens durch den und nach dem großen Krieg, nach dem Zusammenbruch des großen Reichs und nach dem Entstehen der Republik so bewusst wie Polgar.

Die meisten – allen voran Hofmannsthal – blickten eben in die Vergangenheit. So überzeugend Pelinkas Hypothese über die Distanz von Kultur und Literatur zur Republik und damit über ihren Anteil am Scheitern des Staats ist, so ist doch eine andere Bewertung der Vergangenheitsorientierung der österreichischen Schriftstellerinnen und Schriftsteller denkbar. Zweifellos waren sie illoyal gegenüber der Republik und haben zu den Katastrophen von 1933, 1934 und 1938 beigetragen. Doch die Literatur hat die Prägung Österreichs durch seine Tradition gespürt. Ihr Festhalten an der Kontinuität, an einem an der Geschichte orientierten Österreich-Narrativ hat ohne Zweifel die Republik geschwächt, doch ihr Blick auf die Vergangenheit hat die Erfolgsgeschichte der Zweiten Republik möglich gemacht. Aber das ist eine Überlegung aus der Sicht der Gegenwart⁷.

⁷Der Aufsatz ist eine übersetzte, aktualisierte und erweiterte Fassung meines am 15. September 2018 am King's College, London im Rahmen der Tagung „Aftermath: German and Austrian Cultural

Literatur

- a.p. (1923) [= A. Polgar], *Der Unbestechliche (Lustspiel in fünf Akten von Hugo von Hofmannsthal. – Raimundtheater)*. Der Tag (Wien) (18. März): 7–8.
- B. (1925) [= Hans Brecka], *Theater in der Josefstadt. „Juarez und Maximilian“*. Reichspost (28. Mai): 10.
- D.B. (1925) [= David Josef Bach], „*Maximilian und Juarez*“ [!]. Arbeiter-Zeitung (29. Mai): 9–10.
- D.B. (1929) [= David Josef Bach], „*Juarez und Maximilian*“ im *Burgtheater*. Arbeiter-Zeitung (28. Januar): 9.
- Eine Kundgebung des geistigen Wien*. (1927), Arbeiter-Zeitung (20. April): 1.
- F. (1930), *Anton Wildgans. Rede über Österreich*. Tiroler Anzeiger (22. Januar): 8.
- Holzner, J. (1985), *Franz Kranewitter (1860–1938). Provinzliteratur zwischen Kulturkampf und Nationalsozialismus*. Innsbruck: Haymon.
- Itzinger, K. (1933), *Blutgericht auf dem Haushamerfeld. Aus der Leidens- und Heldenzeit des Landes ob der Enns*. Graz: Stocker.
- Jachimowicz, A. (2018), *Der historische Roman der Ersten Republik in ideologiekritischer Sicht*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kraus, K. (1926), *Zum Geburtstag der Republik*. Die Fackel 743–750: 6.
- Kuh, A. (1925), *Haus Habsburg bei Reinhardt*. Die Stunde (28. Mai): 5.
- Paumgarten, K. [= Karl Huffnagl] (1924), *Republick. Eine galgenfröhliche Wiener Legende aus der Zeit der gelben Pest und des roten Todes*. Graz: Stocker.
- Pelinka, A. (2017), *Die gescheiterte Republik. Kultur und Politik in Österreich 1918–1938*. Wien: Böhlau.
- Polt-Heinzl, E. (2012), *Österreichische Literatur zwischen den Kriegen. Plädoyer für eine Kanonrevision*. Wien: Sonderzahl.
- R.A. (1929) [= Raoul Auernheimer], *Burgtheater*. Neue Freie Presse (27. Januar): 1–2.
- Rechberger, C. (2018), *Buchmendel*. In: Larcaci, A. u. a. (Hrsg.), *Stefan-Zweig-Handbuch*. Berlin: De Gruyter: 230–232.
- Salten, F. (1925), „*Juarez und Maximilian*“. Neue Freie Presse (28. Mai): 1–3.
- Scheichl, S.P. (2017), *Reformation und Gegenreformation im historischen Roman der Ersten Republik (Ludwig Mahner, Karl Itzinger, Maria Veronika Rubatscher)*. In: Jachimowicz, A. (Hrsg.), *Gegen den Kanon – Literatur der Zwischenkriegszeit in Österreich*. Frankfurt am Main u. a.: Lang: 387–405.
- Scheichl, S.P. (2022a), *Stefan Zweigs „Buchmendel“ – Bibliografie und Gedächtnis* (2015). In: Scheichl, S.P., *Literatur in Österreich und Südtirol. Ein Panorama in 30 Aufsätzen*. Hrsg. von Pilz, M./Rose, D. Innsbruck: iup. 435–446. = Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft. Germanistische Reihe 96.
- Scheichl, S.P. (2022b), *Das Bild von Stefan Zweig als Vermittler europäischer Literatur in der österreichischen Presse (1899–1934)*. In: Genton, F. u. a. (Hrsg.), „*Meine geistige Heimat*“. *Stefan Zweig im heutigen Europa*. Würzburg: Königshausen & Neumann: 133–146. = Schriftenreihe des Stefan Zweig Zentrums Salzburg 13.
- Schmidt-Dengler, W. (1977), *Die Erste Republik in der Literatur. „Wiener Roman“ und Feuilleton*. In: Aspetsberger, F. (Hrsg.), *Staat und Gesellschaft in der modernen österreichischen Literatur*. Wien: Bundesverlag: 65–78. = Publikationen des Institutes für Österreichkunde 32.

- Stieg, G. (2017), *Rezension zu: Pelinka, Anton: „Die gescheiterte Republik. Kultur und Politik in Österreich 1918–1938“*. Wien 2017, ISBN 978-3-205-20236-3. H-Soz-Kult (19. Oktober). <https://www.hsozkult.de/publicationreview/id/reb-26269> [Zugriff: 15.05.2024].
- Tagebuch. (1930), 1/4: 164.
- Timms, E. (2016), *Karl Kraus. Die Krise der Nachkriegszeit und der Aufstieg des Hakenkreuzes* [Karl Kraus. The Post-War Crisis and the Rise of the Swastika. 2005]. Weitra: Bibliothek der Provinz. = Enzyklopädie des Wiener Wissens. Porträts. B. V.
- Wildgans, A. (1930), *Rede über Österreich*. Wien: Speidel. <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-buch?apm=0&aid=1509&zoom=2> [Zugriff: 18.03.2024].

DOI: 10.31648/an.10091

Michał Urbanowicz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7734-4261>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/

University of Warmia and Mazury in Olsztyn

michal.urbanowicz@uwm.edu.pl

Mystery, Thriller, Hybrid? *The Riddle of the Sands* by Erskine Childers in a Transmedial Narratological Perspective

Abstract: This narratological study of Erskine Childers's *The Riddle of the Sands* aims to determine whether that early 20th-century crime novel is actually a mystery work, a thriller, or a hybrid. For the purposes of evaluating its generic intricacies and affiliation, a simple yet comprehensive transmedial taxonomy of crime works, directly inspired by Charles Derry's film-restricted one, will be proposed. In the course of the analysis, generic links to non-crime genres will also be taken into account. The article expands upon some practical considerations discussed in its author's doctoral thesis.¹

Keywords: mystery, thriller, hybrid, generic intricacies and affiliation, taxonomy of crime works

1. Introduction

In 1988, Charles Derry published *The Suspense Thriller: Films in the Shadow of Alfred Hitchcock*. That particular study of the thriller genre,² as indicated in its title, is exclusively concerned with cinematic works. Although the scholar adopts a medium-restricted approach, many of his theoretical considerations are, in truth, applicable to broadly-understood narratives, including literary ones. Most notably, in Derry's comprehensive model of the crime film (2002 [1988]: 64), the subgeneric division of the thriller is actually based on archetypal plotlines that can be traced back to, among others, the earliest British thriller novels from the late 19th and early

¹ See Urbanowicz (2023: 18–45, 100–112).

² The term “genre” is defined as a specific type of narrative that can appear in various media, such as films, novels, comic books, etc. See Frow (2015 [2006]: 1–5); see also Turco (1999: 9) and Neale (2004: 105).

20th centuries. It will be argued that, with minor revisions, the said model could function as a useful framework for the examination of plot conventions within crime narratives, be it cinematic or non-cinematic ones. This will be illustrated in relation to Erskine Childers's 1903 crime novel *The Riddle of the Sands*, whose generic links to the mystery genre and the thriller genre will be evaluated in a transmedial narratological perspective.

2. Crime Narratives: A Comprehensive Model

On grounds of its inherent universality and simplicity, Derry's taxonomy of crime films can be extended to crime narratives as such. Fundamentally, his suggestion is based on the observation that individual crime works utilise mystery and suspense in various proportions, oftentimes with a clear-cut preference of one device over the other. Mystery is plainly understood as a secret or, in a broader sense, an unsolved problem that intellectually stimulates both fictional characters and the readers/viewers, i.e., they try to find answers, typically through an amalgamation of logical thinking and guesswork. Suspense, in turn, entails emotional stimulation and specifically denotes "the prolonged state of heightened anticipation" (Insdorf 1994 [1978]: 40) experienced by the aforementioned parties once they have received important plot-related information that makes them feel excited/anxious/uncertain about the development of upcoming events. With regard to those phenomena, the scholar distinguishes two major genres: the mystery genre (mystery>suspense) and the thriller genre (mystery<suspense), along with a number of their respective subgenres determined by specific types of storylines in which one of the three stock characters (the criminal, the detective, or the victim) typically receives more attention than the remaining two.

In Figure 1, the relationship between the criminal, the detective, and the victim is symbolically represented in the form of a triangle. Mystery subgenres are located on the left and thriller subgenres on the right. Depending on the side, those placed at the base are characterised by a principal focus on the detective or the victim. Clearly, a strong professional detective figure is typical of mysteries, whereas a minimal or non-professional one of thrillers. Regardless, the closer to the peak a given subgenre appears, the more it is concentrated on the criminal.

The diagram constitutes a slightly modified version of Derry's comprehensive model of the crime film (2002 [1988]: 64), adjusted for the sake of referencing crime narratives *per se*. Hence, the gangster, bandit, and caper "films" have been replaced

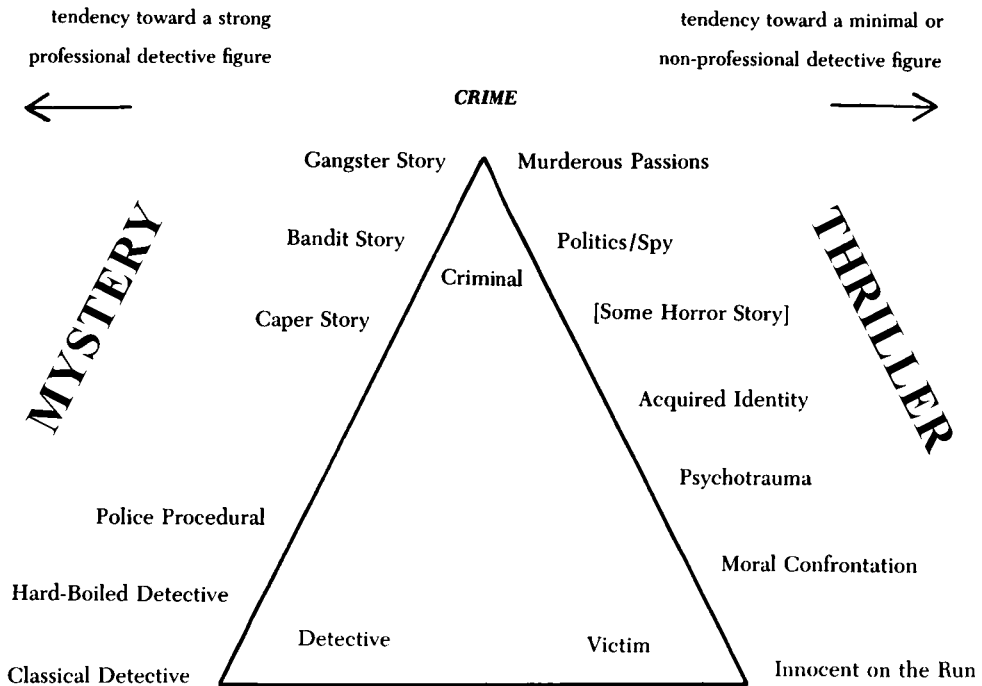


Figure 1. Crime Narratives – A Comprehensive Model

with “stories”. Aside from those changes, the spy thriller has been added. Derry omits it because, in his view, the diversity of roles performed by spies (particularly detectives, victims, and criminals) obscures the generic classification of spy films (2002 [1988]: 287–288). Actually, in the broader transmedial context of spy narratives, that opinion can be easily contradicted. It does not take into account the fact that all spies, even those who function as detectives or victims, breach the privacy/security of those spied on, and so commit some form of a legal and/or moral transgression. In *The Riddle of the Sands*, for example, the British traitor Dollmann, who spies for the Germans, is portrayed as a despicable criminal, whereas Carruthers and Davies, who spy on them in order to foil the upcoming invasion of England, are presented as heroic tricksters. Basically, the status of a spy is primarily linked to that of a criminal/transgressor, not that of a detective or victim. Furthermore, while working undercover, spies constantly run the risk of exposure, and thus espionage predominantly evokes suspense, not mystery. In terms of genre, this obviously moves spy narratives, including films, in the direction of thrillers, and so they are presented as such in the revised model.

All the crime subgenres featured in Figure 1, save for the afore-discussed spy thriller, have been meticulously delineated by Derry (2002 [1988]: 57–66). Hence, it is reasonable not to describe them in detail in this article, but rather proceed to the proper analysis of *The Riddle of the Sands*, whose generic affiliation and degree of hybridity will be assessed on the basis of specific narrative elements that to a greater or lesser extent tie the novel to particular crime (sub)genres. In other words, this work of fiction will be ascribed, through approximation, to either the mystery or the thriller genre with the stipulation that it also possesses a hybridic quality, i.e., it borrows themes and motives from various mystery and thriller subgenres as well as other, non-crime, genres (Duff 2000: xiv).³

3. *The Riddle of the Sands* (1903): Its Generic Affiliation and Hybridity

Since the publication of its first edition, *The Riddle of the Sands* has attracted (and still attracts) considerable academic attention.⁴ Notwithstanding, James Purdon points out that the scholarly interest generally revolves around the examination of historio-biographical parallels between the intra- and extratextual world, whereas the strictly literary features of Childers's work are rarely discussed (2012: 537–538). A similar observation has been made by Merric Burrow in his “non-mainstream” analysis of narrative functions within the novel (2016: 112). As for this article, it will also address those neglected issues, principally in the context of generic intricacies.

Set over a dozen years before the outbreak of WWI, *The Riddle of the Sands* depicts the sensational trials and tribulations of two British sailors, Carruthers and Davies, who, by their own unaided efforts, thwart a German naval invasion of England. Together, they embark on a dangerous journey from the Schleswig fiords to the Frisian islands in cold Autumn on board of a cramped and shoddy lifeboat-made-yacht, the *Dulcibella*. The story premise is highly improbable, and yet it does resonate with the contemporary British fear of foreign infiltration and aggression (Panek 1981: 5–7; Woods 2008: 31).

³ For insightful discussions on the concept of generic hybridity see Kent (1986), Hassan (1987), Hutcheon (1988), Duff (2000), Gregson (2004), Auger (2011), Garzone/Ilie (2014).

⁴ Important studies include, i.a., Seed (1990), Hopkins (2001), Steer (2009), Hitchner (2010), Brayton (2017), Sandberg (2018), and Morrison (2020: 142–162). The circumstances behind the creation of the novel are outlined in Drummond (2017).

In any case, the incorporated theme of a “larger than life” challenge, deeply rooted in adventure fiction, is also commonly explored in thrillers. On a more general note, the convention shared by those two genres and adopted by the novel is the emergence of extraordinary circumstances that break the monotony of the protagonists’ everyday lives. Longing for an escape from mundane office work, Carruthers receives an unexpected letter invitation to duck shooting on the Baltic from an old and distant college friend, Davies. Intrigued by that odd occurrence, the former agrees to go on a sailing holiday, not knowing that the latter actually seeks assistance on a dangerous secret mission. In truth, the unlikely correspondent has also recently experienced a strange incident, albeit in this case one that has nearly cost him his life. In early September, Davies made the acquaintance of Dollmann, the owner of a large German yacht. Not long afterwards, on the way to Cuxhaven, the said *Medusa* nearly succeeded in wrecking the *Dulcibella*, deliberately piloted in bad weather onto a shoal. Reflecting upon the trap he barely escaped from, Davies has come to the conclusion that for some reason his presence near the Frisian coast was deemed unwelcome. On top of that, he correctly suspects that Dollmann, who first claimed to speak English very poorly and then fluently delivered his last navigation instructions in that language, is a British traitor implicated in international espionage. That supposition is further reinforced by Dollmann’s association with von Brüning, the German commander of the torpedo gunboat *Blitz*. Alarmed, Davies decides to conduct a private inspection of the matter. Being a stalwart patriot, he wishes to protect his motherland as well as ensure that it remains a political superpower. That specific desire directly links him to the stock English characters of the imperial romance, although, unlike many of them, he is not a coloniser. As for Carruthers, he decides to help his friend irrespective of the initial deception, thrilled – as in adventure fiction and thrillers – by the prospect of confronting the upcoming challenge.

The title of Childers’s work, *The Riddle of the Sands*, highlights its inherent connection to detective fiction, established primarily through the central motif of investigation. The titular riddle is, of course, the secret invasion plan. While observing the coastal waters of East Friesland, Carruthers and Davies accidentally discover that the Germans are not only interested in recovering gold bullion bars from a sunken French warship, but are also preparing an overseas attack. The novel overtly plays with the conventions of treasure hunt stories. Essentially, the salvage operation fulfils the role of a red-herring – it is meant to divert attention away from the hostile fleet manoeuvres. Leaving that aside, the protagonist duo are not merely detectives, but spy-detectives. As such, they risk their lives and well-being

in the endeavour of exploring enemy territory. Hence, the narrative focus is shifted from the mysterious aspects of solving the eponymous riddle to the suspenseful ones, evoked by the ever-present threat of exposure and capture. For that reason, it could be argued that the novel is, in fact, more closely tied to the spy thriller than to detective fiction.

The main characters' audacious quest, far-fetched in itself, is made all the more ridiculous by the fact that Dollmann's daughter, Clara, is Davies's love interest. He intends to rescue her from her vile father, of whose treason she remains utterly ignorant. According to Carruthers, that plan "impart[s] into [their] adventure a strain of crazy chivalry more suited to knights-errant of the Middle Ages" (Childers 1978 [1903]: 215). Naturally, while the motif of saving a morally innocent damsel-in-distress from a wicked villain can be traced back to the medieval romance, the early 20th-century setting is evocative of the Edwardian romance (Daly 1999: 37, 82–83; Saunders 2001: 187).

At this point it is crucial to note that the novel attempts to draw the readers' attention away from the evident implausibility of its plot. This is done in a thriller-esque pretentious fashion through the use of specific "distractors". One of them is the act of engaging the readers emotionally in the noble heroic enterprise, which, to that end, is deliberately overblown to a matter of national security. Initially, Carruthers and Davies aim at unmasking a British traitor. In pursuit of that goal, they accidentally discover a German naval invasion plan that poses a major threat to their homeland. The sudden revelation of an additional, even greater, danger is clearly meant to augment the suspense evoked by the first one.

Another distractor manifests itself in the form of a "manipulative" narrative frame. The first-person narrator of the Preface and Epilogue, allegedly Childers himself, claims to have met Carruthers and Davies, in truth, fictional characters:

It was arranged that I should edit the book; that 'Carruthers' should give me his diary and recount to me in fuller detail and from his own point of view all the phases of the 'quest', as they used to call it; that Mr 'Davies' should meet me with his charts and maps and do the same; and that the whole story should be written, as from the mouth of the former, with its humours and errors, its light and its dark side, just as it happened; with the following few limitations. The year it belongs to is disguised; the names of persons are throughout fictitious; and, at my instance, certain slight liberties have been taken to conceal the identity of the English characters.

Remember, also that these persons are living now in the midst of us, and if you find one topic touched on with a light and hesitating pen, do not blame the Editor, who, whether they are known or not, would rather say too little than say a word that might savour of impertinence (Childers 1978 [1903]: 18–19).

To magnify the feigned impression of credibility, the “Childers-Editor” even goes so far as to express concern for the supposedly anonymised yet actually non-existent real-world individuals. Furthermore, he announces that the “authentic” story will not be narrated by him, but instead by someone “more familiar with it”, hence “more reliable” – Carruthers. Generally, the practice of enticing the readers to adopt the protagonist’s personal and subjective perspective as well as sympathise with his or her feelings and emotions is characteristic of both adventure fiction and thrillers.

On the subject of discretion, it is vital to note that Dollmann’s suicide by the end of the novel resolves, in a delicate way, the “politically incorrect” issue of treason. Before switching sides, the defector used to be a British navy lieutenant, and so his death by drowning does not merely save him from legal prosecution, but most importantly spares the Admiralty the humiliating experience of trying his case. Fundamentally, this antagonist closely resembles those featured in thrillers of acquired identity. Much like them, he is an impostor, and it is precisely the fact that he pretends to be someone else – in this instance, a non-Brit – that results in his ultimate capture and downfall.

Aside from danger-related themes, *The Riddle of the Sands* also features humorous ones. The two main characters’ amusing relationship, in particular, generically ties the novel to the comedy of mismatches. Carruthers, a dandyish and sardonic civil servant from the British Foreign Office, is oftentimes bewildered by Davies, a laid-back eccentric sailor. To illustrate that confusion, it is sufficient to recall their initial meeting in the novel. First, Davies explains that the rigging screws he has specifically asked Carruthers to buy (and have been obtained with considerable trouble) are, in truth, not necessary for “the holiday”. Then, it turns out that the former has no additional crew that could bring the latter’s luggage to the yacht, and so the two friends inconveniently carry it all by themselves. Finally, the *Dulcibella* is revealed to be a tiny, incommensurate boat. The hatchway is too small for the narrator’s portmanteau to pass through. Vexed, he unpacks it on deck, below which, even more to his annoyance, the saloon is haphazardly strewn with gear and the sleeping cabin has a leak over one of the two hard sheetless bunks. In stark contrast to Carruthers, Davies is not even a bit irritated by all that discomfort. Their radically different reactions are clearly meant to evoke a comical effect. This is further magnified by that last one’s impetuous habit of removing “excess” load from the *Dulcibella* in order to make her lighter.

It should be noted that Carruthers, being the retrospective narrator, frequently imbues his account of the adventure with suspenseful foreshadowing, typical

of thrillers. For example, he momentarily reveals that upon issuing a letter request for a prolonged leave from work he was “unaware of the gravity of the step [he] was taking” (Childers 1978 [1903]: 114). Basically, he signals to the readers that, within the timeline of the story, that correspondence will be of great importance to future events. Indeed, it is. In an official reply from his superior, Carruthers is denied an extended vacation. This eventually buttresses his and Davies’s cover as non-spying tourists. On a different occasion, the narrator confesses that “[t]he decisive incidents of [their] cruise were now fast approaching” (Childers 1978 [1903]: 156). By doing so, he discloses the importance and proximity of the (at that point unspecified) inn conversation with Commander von Brüning. Later, after relating its course in detail, Carruthers announces that “[it] had been a puzzling interview, but the greatest puzzle was still to come” (Childers 1978 [1903]: 174). That last comment presages von Brüning’s ominous declaration of his police duty and, on a greater scale, the two protagonists’ ultimate discovery of the German invasion plan.

Carruthers also tends to reflect upon his early fear of sailing on the *Dulcibella*, one which he has gradually overcome. He often describes that anxiety in a suspenseful manner. In the following passage, he emphasises the “unsettling nature” of certain sounds through the use of onomatopoeias:

Every loose article in the boat became audibly restless. Cans clinked, cupboards rattled, lockers uttered hollow groans [...]. The mast whined dolorously at every heel, and the centre-board hiccupped and choked [...]. The deck and mast were conductors which magnified every sound and made the tap-tap of every rope’s end resemble the blows of a hammer, and the slapping of the halyards against the mast the rattle of a Maxim gun. The whole tumult beat time to a rhythmical chorus which became maddening (Childers 1978 [1903]: 137).

Obviously, the narrator only subjectively perceives the sounds as menacing. Still, the “maddening rhythmical chorus” creates the impression of foreboding readily associated with thrillers.

In the course of the plot, Carruthers undergoes a major internal change. The peevish dandy gradually becomes a courageous adventurer and protector of his homeland. Simultaneously, he experiences a transition into a full-fledged adult. Much like the protagonists in Victorian schoolboy stories, he plainly matures in response to the difficulties he confronts.

By the end of the aforementioned inn meeting, von Brüning discreetly asks Carruthers to dissuade Davies from rekindling the “friendly” acquaintance with

Dollmann. The Commander disparagingly describes the man the protagonists are looking for as “a queer fellow, of eccentric habits” (Childers 1978 [1903]: 175). All this, combined with the German’s subsequent veiled threats, convinces the main characters that there exists some form of a major conspiracy. In order to unearth it, they resort to spying, intrinsically tied to suspense and, by extension, spy thrillers.

One vital remark is that *The Riddle of the Sands* romanticises espionage, portraying it as sensationally spectacular at the expense of belittling its realistically mundane aspects. Hence, Carruthers and Davies are able to accomplish incredible feats, such as the following one. They manage to pursue the *Medusa* in a dinghy, covering a distance of over 10 miles from Norderney to Memmert while navigating through dense fog with the help of a compass and charts. It is precisely the extreme difficulty of that daring endeavour that makes it highly improbable. The protagonists possess superhuman stamina and, by a stroke of luck, are not detected by their adversaries thanks to the poor visibility.

On the island, Carruthers encounters a gathering of German plotters and spies on them in a rather ridiculous way. Peering through a window of a tin building, he positions himself exactly behind Dollmann so as to use him as a physical buffer against exposure. Though silly, this method of stealing information does evoke suspense. For the sake of maintaining his own safety, the narrator carefully observes his dangerous surroundings and promptly reacts to the abruptly changing circumstances. Among others, he crouches from time to time in order not to be spotted by the people moving inside as well as relocates whenever someone is about to go outside.

Upon hearing that he and Davies are about to receive an invitation to an evening meal at Dollmann’s place, Carruthers rushes back to his companion and urges him to return together to Norderney as quickly as possible to create the false impression that they have not strayed far from it. Hence, in a somewhat comical fashion, the main characters switch from a hectic chase to a hectic escape, both implausibly executed over long distances on a single day. That sudden shift, despite its humour, is thrillingly suspenseful since the protagonists know that they will be outsped by the antagonists on the comeback journey. The two friends arrive late, but still in time to disrupt the surreptitious enemy inspection of the *Dulcibella*.

At the shared supper Carruthers, emboldened by his recent exploits, recklessly engages himself in a game of brinkmanship with Dollmann and von Brüning, as well as their accomplices, Böhme and Grimm. To extract information, the heroic Brit publicly “deduces” that the first two have recently rendezvoused at Memmert. He accuses the commander of trying to hide that pre-planned appointment from him

earlier at the inn. Fully aware of the fact that the *Dulcibella* has been searched and the current meeting is *de facto* a questioning, Carruthers also reveals that he “suspects” all that. In the ensuing confusion at the table, the narrator receives an official invitation to Memmert, which he nonetheless declines on grounds of having been summoned back to England. As proof, he presents his job correspondence, which ultimately enables him to disguise his allegations as mere jokes. This situation fits very well within the overall sensationalism of *The Riddle of the Sands*. Throughout the novel, the main characters frequently expose themselves to grave danger only to be spectacularly relieved from it after a period of suspense. Obviously, this firmly ties Childers’s work to the thriller genre. On top of that, the network of influential evil-doers parallels those typically featured in innocent-on-the-run thrillers.

Due to an adverse set of circumstances, Carruthers spends much of his voyage to London in the unwanted company of Böhme. Still, as they part ways, the former travels back to Friesland with the intention of helping Davies kidnap Dollmann. Prior to that last one’s capture, the narrator accomplishes his most extraordinary feat within the story. In Bensersiel, he stealthily boards and sabotages a tug piloted by Grimm which also holds von Brüning and Böhme as passengers. Carruthers chooses a tiny boat overboard for a hiding spot. Reflecting on his search for it, he offers the following comment: “The conventional stowaway hides in the hold, but there was only a stokehold here, occupied moreover; nor was there an empty apple-barrel, such as Jim of *Treasure Island* found so useful” (Childers 1978 [1903]: 299). As previously indicated, the novel plays with the conventions of treasure hunt stories. In place of a salvage operation, the protagonist discovers German naval manoeuvres under the direct supervision of Kaiser Wilhelm II. In response to that revelation, Carruthers musters the courage to leave his hideout. Taking advantage of the dark night as well as Grimm’s temporary absence on the main deck, the narrator steals his oilskin and, dressed as him, fools the substitute sailor at the helm into passing it over. The impostor, readily associated with those from thrillers of acquired identity, deliberately runs the tug aground. Amidst the resulting panic, he flees in a small boat which, in a comedic fashion, the confused Kaiser personally helps him release from its davits. Having temporarily immobilised the Germans, Carruthers promptly returns to Davies. Subsequently, with Dollmann and Clara on the *Dulcibella*, the protagonist duo set sail for England. In the end, the traitor does not reach that destination, but the rest safely do and the enemy invasion is successfully thwarted.

Closing the analysis of *The Riddle of the Sands*, it is crucial to note that this work of fiction is conspicuously cartographic, i.e., it features maps and charts.

While narrating the story, Carruthers frequently asks the readers to study them, typically in relation to the specific routes taken by him and Davies. Actually, Childers himself was a sailor who voyaged, among others, near the Frisian coast. The fact that he projected some of his travel experiences onto the main characters adds a layer of realism to the plot of his book. Furthermore, the *Dulcibella*, named after the author's sister, is modelled on his own yacht, *Vixen* (Harding 2007 [2004]: 131–132; Seed 1990: 30). Most importantly, the novel is interspersed with sailing technicalities and jargon that generically link it to nautical fiction.

4. Conclusions

Considering mystery and suspense, *The Riddle of the Sands* exploits the former to a far lesser extent than the latter. Hence, within the framework of the proposed transmedial crime genre taxonomy, heavily inspired by Derry's film-restricted one, the novel falls under the category of a thriller – more specifically, a spy thriller. Like all generic classifications, this one is, of course, an approximation. Childers's work possesses a hybridic quality – it incorporates themes and structural elements from various crime and non-crime genres. The book is intrinsically tied to other thriller subgenres (particularly the thriller of acquired identity and the innocent-on-the-run thriller), adventure fiction (among others, the imperial romance and treasure hunt stories), comedies (chiefly the comedy of mismatches), Victorian schoolboy stories, Edwardian romance fiction, nautical fiction, and detective fiction. A superficial link to the medieval romance has also been identified.

Bibliography

- Auger, E.E. (2011), *Tech-Noir: A Theory of the Development of Popular Genres*. Bristol: Intellect.
- Brayton, D. (2017), *The Riddle of the Sands: Erskine Childers Between the Tides*. In: Allen, N. et al. (eds.), *Coastal Works: Cultures of the Atlantic Edge*. Oxford: Oxford University Press: 111–130.
- Burrow, M. (2016), *The Future of Our Delicate Network of Empire': The Riddle of the Sands and the Birth of the British Spy Thriller*. In: Gelder, K. (ed.), *New Directions in Popular Fiction. Genre, Distribution, Reproduction*. London: Palgrave Macmillan UK: 111–133.
- Childers, E. (1978 [1903]), *The Riddle of the Sands*. London: Penguin Books.
- Daly, N. (1999), *Modernism, Romance and the Fin de Siècle. Popular Fiction and British Culture, 1880–1914*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derry, Ch. (2002 [1988]), *The Suspense Thriller: Films in the Shadow of Alfred Hitchcock*. Jefferson, NC/London: McFarland.
- Drummond, M. (2017), *The Riddle: Illuminating the Story Behind The Riddle of the Sands*. London: Unicorn Publishing Group.

- Duff, D. (2000), *Key Concepts*. In: Duff, D. (ed.), *Modern Genre Theory*. Harlow: Longman: x–xvi.
- Frow, J. (2015 [2006]), *Genre*. London/New York: Routledge.
- Garzone, G./Ilie, C. (eds.) (2014), *Genres and Genre Theory in Transition: Specialized Discourses across Media and Modes*. Boca Raton, FL: Brown Walker Press.
- Gregson, I. (2004), *Postmodern Literature*. London: Arnold.
- Harding, J. (2007 [2004]), *Sailing's Strangest Moments: Extraordinary But True Stories From Over Nine Hundred Years of Sailing*. London: Robson Books.
- Hassan, I. (1987), *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*. Ohio: Ohio State University Press.
- Hitchner, Th. (2010), *Edwardian Spy Literature and the Ethos of Sportsmanship: The Sport of Spying*. *English Literature in Transition, 1880–1920* 53/4: 413–430.
- Hopkins, L. (2001), *Passing: the Irish and the Germans in the Fiction of John Buchan and Erskine Childers*. *Irish Studies Review* 9/1: 69–80.
- Hutcheon, L. (1988), *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. New York: Routledge.
- Insdorf, A. (1994 [1978]), *François Truffaut*. Revised and Updated Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kent, Th. (1986), *Interpretation and Genre: The Role of Generic Perception in the Study of Narrative Texts*. London/Toronto: Associated University Presses.
- Morrison, K. (2020), *Morality and the Law in British Detective and Spy Fiction, 1880–1920*. Jefferson, NC: McFarland & Company, Inc.
- Neale, S. (2004), *Definitions of Genre*. In: Simpson P. et al. (eds.), *Film Theory: Critical Concepts in Media and Cultural Studies*, vol. II. London/New York: Routledge: 105–129.
- Panek, L.L. (1981), *The Special Branch: The British Spy Novel, 1890–1980*. Bowling Green, OH: Bowling Green University Popular Press.
- Purdon, J. (2012), *Twentieth-Century Spy Fiction*. In: Piette, A./Rawlinson, M. (eds.), *The Edinburgh Companion to Twentieth-Century British and American War Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press: 536–543.
- Sandberg, E. (2018), 'A Terrible Beauty Is Born': *Erskine Childers' The Riddle of the Sands, the Spy Thriller and Modern Identity*. *English Studies* 99/5: 538–553. DOI: 10.1080/0013838X.2018.1475592.
- Saunders, C.J. (2001), *Rape and Ravishment in the Literature of Medieval England*. Cambridge: D.S. Brewer.
- Seed, D. (1990), *The Adventure of Spying: Erskine Childers's The Riddle of the Sands*. In: Bloom, C. (ed.), *Spy Thrillers*. London: Palgrave Macmillan: 28–43.
- Steer, Ph. (2009), *Greater Britain and the Imperial Outpost: The Australasian Origins of The Riddle of the Sands (1903)*. *Victorian Review* 35/1: 79–95.
- Turco, L. (1999), *The Book of Literary Terms: The Genres of Fiction, Drama, Nonfiction, Literary Criticism, and Scholarship*. Hanover/London: University Press of New England.
- Urbanowicz, M. (2023), *British Spy Fiction in the Changing World: The Genre and Its Hybridity in a Diachronic Perspective*. Unpublished Doctoral Dissertation. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Woods, B.F. (2008), *Neutral Ground: A Political History of Espionage Fiction*. New York: Algora Publishing.

DOI: 10.31648/an.10028

Barbara Galant

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2505-8009>

Uniwersytet Łódzki/ University of Łódź

barbara.galant@filologia.uni.lodz.pl

Do czego porównać noc lipcową? Na tropie tropów w przekładzie prozy Brunona Schulza na język hiszpański

What Can a Night in July be Compared to? Tracing Stylistic Devices in the Spanish Translations of Bruno Schulz's Prose

Abstract: The aim of this paper is to compare two literary translations of Bruno Schulz's short story titled *Noc lipcowa* into European Spanish. The article focuses on the stylistic devices typical of the authorial style, namely metaphors, similes and repetitions, and it intends to verify which translation techniques proposed by Hurtado Albir (2011) are most frequently used. Additionally, it attempts to assess if any semantic or stylistic losses can be observed due to the application of some techniques and given the systemic differences between Polish and Spanish.

Keywords: authorial style, literary translation, stylistic devices, comparative translation studies, semantic and stylistic losses

1. Wstęp

Proza Brunona Schulza, gęsta od środków stylistycznych, stwarza nie lada wyzwanie dla tłumaczy, którzy z płątaniny figur starają się wyłuskać sens i oddać go, o ile to możliwe, w równie karkołomnej formie. Niniejszy artykuł poświęcony jest analizie sposobu przekładu tropów charakterystycznych dla drohobyckiego autora na podstawie opowiadania *Noc lipcowa*, ze zbioru *Sanatorium pod klepsydrą*, które ze względu na liczbę i różnorodność zabiegów stylistycznych stanowi odpowiedni, acz rzecz jasna jedynie wycinkowy, materiał badawczy¹.

¹ Kompleksowe studium przekładu cech stylu Schulza można znaleźć w Galant (2023).

Utwór otwiera pojawienie się nowo narodzonego siostrzeńca i jego mamki w domu narratora. Ta zdominowana przez kobiety rzeczywistość sprawia, że ucieka on do kina i na późne spacerzy, podczas których odkrywa urok letnich wieczorów. W trakcie bezsennych nocy zaś nasłuchuje odgłosów domostwa pogrążonego we śnie. Stąd w tekście pojawiają się tropy stylistyczne dotyczące kobiecości, sali kinowej, snu, ciemnego nieba czy przyrody.

Przedmiotem analizy są dwa tłumaczenia: pierwsze autorstwa Elżbiety Bortkiewicz (Schulz 2008) i drugie – duetu Jorge Segovii i Violetty Beck (Schulz 2003), a jej celem – zbadanie, w jaki sposób i za pomocą jakich technik tłumaczeniowych w hiszpańskich przekładach oddano cechy stylu autorskiego. Należy założyć, że tłumacze podejmujący się tego zadania dążyli do odwzorowania formalnej warstwy tekstu, niemniej, biorąc pod uwagę różnice systemowe między dwoma zestawianymi językami, można się spodziewać pewnych strat stylistycznych bądź semantycznych. Warto również prześledzić, czy straty te mogą wynikać z zastosowania konkretnej techniki tłumaczeniowej.

W studium wykorzystujemy klasyfikację technik tłumaczeniowych hiszpańskiej badaczki Amparo Hurtado Albir (2011: 269–271) ze względu na jej kompleksowość. Wyróżnia ona piętnaście technik, z których w badanym korpusie odnaleźliśmy osiem²:

- 1) tłumaczenie dosłowne (hiszp. *traducción literal*);
- 2) ekwiwalent (*equivalente acuñado*) – wg słownika/uzusu odpowiednik słowa/zwrotu wyjściowego; tu rozumiany szerzej jako tłumaczenie, które zawiera figurę kreującą obraz podobny do oryginalnego;
- 3) twór dyskursywny (*creación discursiva*) – wolne tłumaczenie, adekwatne tylko w danym kontekście; tu rozumiane jako zastosowanie autorskiej figury, ale należącej do tej samej kategorii tropów co ta oryginalna;
- 4) transpozycja (*transposición*) – zmiana części mowy w ramach przekładanej frazy;
- 5) modulacja (*modulación*) – zmiana punktu widzenia, z jakiego przedstawione jest wydarzenie;
- 6) poszerzenie językowe (*ampliación lingüística*) – użycie sformułowania zawierającego więcej słów niż oryginalna fraza, ale znaczącego to samo;
- 7) wzbogacenie (*amplificación*) – dodanie objaśnienia lub doprecyzowania;
- 8) uogólnienie (*generalización*) – użycie hiperonimu.

² Nazwy zostały przełożone przez B.G.

Odnotaliśmy również trzy typy błędów tłumaczeniowych³, także według terminologii Albir (2011: 305): pominięcie (słowa, zwrotu lub całego tropu; hiszp. *omisión*), przeinaczenie (*no mismo sentido*, tj. tłumaczenie zmieniające sens oryginału), a także dołożenie (*adición*, tj. niezasadne i/lub niepotrzebne dodanie wyrazu niezawartego w tekście wyjściowym).

2. Metafory

Bodaj najliczniejszą grupą środków stylistycznych w prozie Schulza są nierzadko bardzo rozbudowane przenośnie. Tworzą one „krótkie spięcia sensu między słowami” (Schulz 2000a: 336), pozwalając narratorowi odnaleźć adekwatne miana opisywanych zjawisk (Bolecki 1996: 237).

Trzynaście analizowanych metafor przełożono dosłownie lub ekwiwalentnie w obu wersjach hiszpańskich. Passus [1] przedstawiający przemożny wpływ mamki na domostwo, został przetłumaczony w sposób ekwiwalentny, choć Bortkiewicz pomija „szerokość” tego oddziaływania, a piętno jest tu *narzucane*. Również Segovia i Beck decydują się na tę ostatnią modyfikację, ponadto w ich wersji obecność mamki jest wręcz *przytłaczająca*. Wyimki [2] i [3] zostały przełożone literalnie przez Polkę, podczas gdy Hiszpanie wprowadzają szereg zmian. W passusie [2] *fantom złudny* przekształca się w *iluzorycznego dublera* i *ducha*, *pył* staje się *luskami* i nie sypie się z lamp, a jest przez nie rozrzucany, zaś we fragmencie [3] nocne błąkanie się po mieście to *posepna odyseja*.

[1]

wyciskała ona swym szerokim i ważkim istnieniem piętno gynokracji (Schulz 2000b: 193)⁴

su importante papel imponía a toda la casa un sello ginocrático (Schulz 2008: 255)
imponía [...], con su avasalladora presencia, el sello mismo de la ginocracia (Schulz 2003)

[2]

Ta, co siedziała w budce, to tylko powłoka jej, fantom złudny patrzący znużonymi [...] oczyma w pustkę światła, trzepocący bezmyślnie rzesami dla strącenia złotego pyłu senności, sypiącego się bez końca z lamp elektrycznych. (Schulz 2000b: 194–195)

³ Tym samym pragniemy zaznaczyć, że intencją takiej klasyfikacji jest wyłącznie zasygnalizowanie zmian w obrazowaniu lub jego możliwych interpretacji w wyniku pewnych decyzji translatorskich, a nie wartościowanie przekładów czy kompetencji tłumaczy.

⁴ W całości artykułu odnośnik nawiasowy (Schulz 2000b) odnosi się do tekstu *Nocy lipcowej* w oryginale, (Schulz 2008) do przekładu Bortkiewicz, zaś (Schulz 2003) do tłumaczenia Segovii i Beck.

Aquella que se sentaba en la caja era sólo su exterioridad, un fantasma engañoso mirando con ojos cansados [...] en el vacío de la luz, pestañeando maquinalmente para sacudir el polvo dorado del sueño que caía de las lámparas eléctricas. (Schulz 2008: 257)

Aquella que se veía allí, instalada en su cabina, no era más que su cáscara, un doble ilusorio, un fantasma que miraba con un ojo [...] lacio el vacío de la luz, o que parpadeaba maquinalmente para sacudir las doradas escamas de la somnolencia que las lámparas esparcían sin tregua en el aire. (Schulz 2003)

[3]

ta czarna odyseja (Schulz 2000b: 195)

esa negra odisea (Schulz 2008: 257)

esta sombría odisea (Schulz 2003)

Metaforę [4] odtworzono ekwiwalentnie w obu przekładach, choć w wersji duetu hiszpańskiego gwieździste niebo uchyla się jedynie i prowadzi w „ciasny labirynt arkad, przejść i wnęk”, co podkreśla nie tylko klaustrofobiczność, lecz także splątanie lipcowej nocy. We fragmencie [5] polska tłumaczka zmienia *wędrowców* przechadzających się w nocy w *pasażerów*. Figurę [6] modyfikuje zaś, używając zwrotu *vivir un sueño* (*przeżywać sen*), co nie eliminuje ożywienia, a zdaje się wręcz intensyfikować doświadczenie gwiazd.

[4]

Przepycham się wśród tych ciasnych framug [nocy], [...] i oto nagle [...] otwiera się na chwilę kopuła bezdenna, aby wnet zaprowadzić mnie znów między ciasne ściany, przejścia i framugi. (Schulz 2000b: 196)

Me meto entre esas estrechas cornisas, [...] y he aquí que, súbitamente, el techo [...] se abre por un instante, [...], la cúpula sin fin para hacerme regresar otra vez a estrechas paredes, pasadizos y molduras. (Schulz 2008: 258)

Yo me deslizo a través de estrechas cornisas, [...], y he aquí que, repentinamente, [...], entorna la cúpula de su cielo inmenso para conducirme de nuevo directamente al apretado dédalo de sus arcadas, pasadizos y vanos. (Schulz 2003)

[5]

Z labiryntu nocy wychodzą dwaj wędrowcy. (Schulz 2000b: 196)

Surgen del laberinto de la noche dos pasajeros. (Schulz 2008: 259)

Del laberinto de la noche surgen dos paseantes. (Schulz 2003)

[6]

konstelacje śniły na niebie swój sen odwieczny (Schulz 2000b: 197)

las constelaciones vivían ya su sueño eterno (Schulz 2008: 259)

las constelaciones soñaban siempre su sueño eterno (Schulz 2003)

Kolejne pięć passusów zostało przetłumaczonych ekwiwalentnie. Warto tu wspomnieć o modyfikacjach w metaforze [10], w której *rozpustna płodność* mroku

to u polskiej tłumaczki *liściasta płodność*, a więc pozbawiona oryginalnej grzeszności, zaś u hiszpańskiego duetu *orgiastyczna prokreacja*, zatem jeszcze bardziej rozwiązła.

[7]

zanurzony w nudę późnych godzin (Schulz 2000b: 194)

sumido en el ocio de las tardías horas (Schulz 2008: 256)

sumergido en la monotonía de aquellas horas tardías (Schulz 2003)

[8]

oddychała noc w wolnych pulsach (Schulz 2000b: 197)

la noche respiraba con lentas pulsaciones (Schulz 2008: 260)

la noche respiraba con lentas contracciones (Schulz 2003)

[9]

napierana zewsząd przez demony nocy, [...] zwabione tą ciepłą iskierką życia (Schulz 2000b: 198)

las perturbaciones de los demonios de la noche [...] atraídos por la cálida chispa de la vida (Schulz 2008: 260)

que amenazaban por todas partes los demonios de la noche, [...] atraídos por aquella temblorosa luminaria de vida (Schulz 2003)

[10]

ażeby świt nie zaskoczył jej na tej rozpustnej płodności i nie przygwoździł na wieki tych wybujałości chorych, tych potwornych dzieci samoródtwa, wyrosłych z cebrów chlebowych nocy (Schulz 2000b: 198)

para que el alba no le sorprendiera con esa frondosa fecundidad y no encerrase para siempre esas excrescencias mórbidas, esos monstruosos descendientes de la autogénesis surgidos de las cuencas de la noche (Schulz 2008: 261)

de que el día no la sorprendiera en aquella procreación orgiástica e inmovilizara para siempre las innumerables y mórbidas excrescencias, la monstruosa descendencia de la autogénesis que nacía en las arcas y las artesas de la noche (Schulz 2003)

[11]

A gdy mijali [...] czarny Nadir, sam najgłębszy Orkus dusz, gdy przewalczyli się w śmiertelnym pocie przez jego przedziwne przylądki, zaczynały znów miechy płuc wzbierać inną melodię, rosnąc natchnionym chrapaniem ku świtowi. (Schulz 2000b: 198)

Y cuando [...] llegaron al Nadir negro, el más profundo Orco de las almas, y lograron atravesar con un último esfuerzo sus extraños promontorios, los fuelles de sus pulmones comenzaron a henchirse de otra melodię y crecieron hacia el alba con su inspirado roncar. (Schulz 2008: 261)

Y [...] cuando lograban alcanzar el negro Nadir, el más profundo Orco de las almas, atravesaban con un supremo esfuerzo sus extraños promontorios; entonces, hinchando de nuevo los fuelles de sus pulmones con una nueva melodię, ascendían a base de profundos ronquidos hacia la aurora. (Schulz 2003)

Dwanaście przenośni przelożono za pomocą tworu dyskursywnego w jednej lub obu wersjach hiszpańskich. W wyimku [12] Segovia i Beck modyfikują przenośnię: tu ogród aż drży od liści. Także figurę zawartą w passusie [13] hiszpański duet zastępuje nieco innym obrazem personifikującym pranie: w ich tekście suszące się tkaniny reagują naiwnym ostrzeżeniem.

[12]
ogrodu pełnego listnych szelestów, srebrnych lśnień i cienistych zamyśleń (Schulz 2000b: 193)

jardín colmado de susurros de follaje, destellos plateados y sombríos ensimismamientos (Schulz 2008: 256)

jardín que se estremecía con todos sus rumores frondosos, reflejos plateados y sombrías meditaciones (Schulz 2003)

[13]
ten biały alarm fularów i płócien (Schulz 2000b: 194)

alarma blanca de fulares y telas (Schulz 2008: 256)

esa ingenua alerta de prendas colgadas (Schulz 2003)

We fragmencie [14] polska tłumaczka sięga po twór dyskursywny, malując scenę, w której ogród przecina pokój niczym statek wodę. W wyimku [15] Segovia i Beck przedstawiają oglądanie filmu jako przemierzanie „krętych dróg” z „szaloną prędkością”, u Bortkiewicz natomiast gonitwa toczy się na „urwistych ścieżkach”, co zdaje się dodawać seansowi nutki niebezpieczeństwa.

[14]
ogród [...] szedł wolno przez pokój (Schulz 2000b: 194)

jardín surcaba poco a poco la habitación (Schulz 2008: 256)

el jardín [...] atravesaba la habitación sin prisa (Schulz 2003)

[15]
Po fantastycznej gonitwie po wertepach filmu [...] (Schulz 2000b: 194).

Tras una fantástica persecución a través de los senderos escarpados de la película [...] (Schulz 2008: 256).

Después de haber recorrido a locas velocidades los tortuosos caminos de la película [...] (Schulz 2003).

W przypadku metafory [16] to znów Polka wybiera ekwiwalentną figurę, duet zaś tworzy swoją przenośnię, w której „te karty” atlasu nocy pozostają *czyste*, wręcz *dziewicze*, co wprowadza dodatkowe konotacje.

[16]
Nikt jeszcze nie napisał topografii nocy lipcowej. W geografii wewnętrznego kosmosu te karty są nie zapisane. (Schulz 2000b: 195)

Nadie ha escrito todavía la topografía exacta de una noche de julio. En la geografía interior del cosmos esas páginas siguen vacías. (Schulz 2008: 257)

Nadie ha trazado, aún, el mapa topográfico de la noche de julio. En la geografía de nuestro cosmos interior esas páginas siguen vírgenes. (Schulz 2003)

Pierwszą część rozbudowanej przenośni [17] przełożono ekwiwalentnie w obu wersjach, tymczasem jej drugi segment zmodyfikowano: u Bortkiewicz „wiatr nadmuchuje swoje płuca”, a u Segovii i Beck „wiatr obrywa płatki aż do słodkiej ambrozji”. Z kolei w wyimku [18] w obu tłumaczeniach fluid, a więc aura mroku, zostaje przekształcony w płyn lub prąd.

[17]

Czy porównam ją [noc] do wnętrza ogromnej czarnej róży nakrywającej nas snem stokrotnym tysiąca aksamitnych płatków? Wiatr nocny rozdmuchuje do głębi jej puszystość i na dnie wonnym dosięga nas spojrzenie gwiazd. (Schulz 2000b: 195)

¿Será un vestigio de una colosal rosa negra que nos encubre con el sueño milenario de sus pétalos de terciopelo? El viento de la noche sopla su pulmón y en su seno aromático nos alcanza la mirada de las estrellas. (Schulz 2008: 257–258)

¿Con qué compararla? ¿Con el corazón de una maravillosa rosa negra que nos sumerge en el sueño de sus innumerables pétalos de terciopelo, con la brisa nocturna deshojando hasta lo más recóndito esa dulce ambrosía, mientras desde el abismo de olor asciende hasta nosotros la mirada de los astros? (Schulz 2003)

[18]

Tajemny fluid mroku, żywa, czujna i ruchliwa materia ciemności, nieustannie kształtująca coś z chaosu i każdy kształt natychmiast zarzucająca! (Schulz 2000b: 196)

¿El secreto fluido de la oscuridad viva, de la acechante materia móvil de la sombra que modela sin cesar formas del caos para, inmediatamente después, rechazarlas! (Schulz 2008: 258)

Fluido enigmático de la sombra, materia viva de las tinieblas, sensible, móvil, vigilante, y que extrae del caos un enorme caudal de formas a cada instante inmediatamente abandonadas. (Schulz 2003)

Jeśli chodzi o słyszalne w nocy *takty śmiechu* i *pasma szeptów* z passusu [19], dosłownie oddanego przez polską tłumaczkę, w przekładzie hiszpańskiego duetu nie wybrzmiewają one równocześnie, ale to „śmiechy gubią się w brzdach szeptów”. Zarówno w przypadku przenośni [20], jak i [22] to Polka decyduje się na twory dyskursywne, zastępując *mak meteorytów* bardziej konwencjonalnym deszczem i kreśląc obraz ojca kołysanego do snu niczym niemowlę przy matczynej piersi. Z kolei Hiszpanie uciekają się do tworu dyskursywnego w przekładzie metafory [21]. W ich wersji masa nocy pęka i wypuszcza *nitki zapachu*. We fragmencie [23] w obu tekstach docelowych pojawia się nieco inny obraz: *wertepy snu* zastępują odpowiednio *senna płatanina* i *labirynty snu*, co bardziej akcentuje zagmatwaną naturę marzeń sennych.

- [19]
 zgubione takty śmiechu, pasma szeptów (Schulz 2000b: 196)
 perdidos compases de risas, cintas de susurros (Schulz 2008: 258)
 compases de risas perdidas en un largo surco de murmullos (Schulz 2003)
- [20]
 Lipcowe niebiosa sieją niesłyszalny mak meteorów [...]. (Schulz 2000b: 197)
 El cielo de julio siembra la inaudible lluvia de meteoritos [...]. (Schulz 2008: 259)
 El cielo de julio siembra la inaudita adormidera de los meteoros [...]. (Schulz 2003)
- [21]
 W jej [...] masie przelewał się chłodny pachnący fluid, w ciemnych jej bryłach rozluźniały się spojenia, przeciekały wąskie strużki woni. (Schulz 2000b: 197)
 En su [...] masa fluía un líquido frío y oloroso; en sus oscuros cubos se aflojaban las soldaduras, se desparramaban estrechos chorros de perfume. (Schulz 2008: 260)
 En [...] su [...] masa circulaba un fluido oloroso y fresco, sus partículas comenzaban ya a resquebrajarse, dejando pasar finísimas hebras de olor. (Schulz 2003)
- [22]
 ojciec mój uwiśły u piersi snu (Schulz 2000b: 198)
 mi padre, mecido por el sueño (Schulz 2008: 260)
 mi padre, colgado del pecho del sueño (Schulz 2003)
- [23]
 jego [...] chrapanie opowiadało dzieje tej wędrówki po niewiadomych wertepach snu (Schulz 2000b: 198)
 su [...] ronquido narra la historia de ese viaje por desconocidos vericuetos oníricos (Schulz 2008: 260)
 su ronquido [...] narra la epopeya de su travesía por los desconocidos dédalos del sueño (Schulz 2003)

Dziesięć przerośni przetłumaczono za pomocą transpozycji, wzbogacenia lub poszerzenia językowego w co najmniej jednym przekładzie. Bortkiewicz używa tej pierwszej techniki w wyimkach [24–27], a Segovia i Beck wykorzystują w [28]. Należy jednak zaznaczyć, że te syntaktyczne zmiany nie wpływają w żaden sposób na odtworzenie metaforycznych obrazów.

- [24]
 podnosiły się w przerażeniu wszystkie firanki (Schulz 2000b: 194)
 se levantaban espantadas todas las cortinas (Schulz 2008: 256)
 todas las cortinas [...] se levantaban con pánico (Schulz 2003)
- [25]
 [noc] niezmordowana w wymyślaniu [...] halucynując przed nim gwiazdne dale, białe drogi mleczne, labirynty nieskończonych koloseów i forów (Schulz 2000b: 196)
 inventa incansablemente, delira, [...] con lejanías estelares, blancas vías lácteas, laberintos de interminables coliseos y foros (Schulz 2008: 258)
 creando [...], nunca cansada de alucinar al viajero con sus lejanas estrellas, sus vías lácteas, sus laberintos sin fin que prolongan los coliseos y fórums (Schulz 2003)

[26]

wędrował dalej na swej ciężkiej drodze sennej, pnąc się pracowicie na jakąś stromą górę chrapania (Schulz 2000b: 197)

seguía deambulando por su pedregoso camino y, amodorrado, trepaba laboriosamente por un monte de ronquidos (Schulz 2008: 260)

marchaba por los abruptos caminos del sueño, ascendiendo penosamente las alturas del ronquido (Schulz 2003)

[27]

wchodziły dusze powoli w ciemne apohelium, w bezsłoneczną stronę życia (Schulz 2000b: 198)

penetraban las almas con parsimonia en el oscuro afelio, la zona de la vida donde nunca sale el sol (Schulz 2008: 260)

las almas entraban parsimoniosamente en el sombrío afelio, en la faz sin sol de la vida (Schulz 2003)

[28]

fantastyczne jej [ciemności] ciasto bujało w kształty obłędu, [...] kisło w pośpiechu, w panice (Schulz 2000b: 198)

su pasta fantástica hinchaba [...] abundantes formas de locura, [...] bullía con pánico y prisa (Schulz 2008: 261)

crecía [...] su fantástica pasta, desarrollándose en extraordinarias formas, [...] fermentando rauda, y despavorida (Schulz 2003)

Metaforę [29] Polka oddaje za pomocą poszerzenia językowego, uzupełniając ją o imiesłów *vijando* (*podróżując*), zaś Hiszpanie stosują twór dyskursywny, w którym przechodzenie przez noc lipcową jest niczym przeszkadzanie współpasażerom oraz „torowanie sobie drogi wśród labiryntu” korytarzy i przedziałów.

[29]

Iść przez noc lipcową, to przedzierać się z trudem z wagonu do wagonu, pomiędzy sennymi pasażerami, wśród ciasnych korytarzy, dusznych przedziałów i krzyżujących się przeciągów. (Schulz 2000b: 195)

Recorrer la noche de julio saltando a duras penas de un vagón a otro, vijando entre pasajeros somnolientos, pasillos estrechos, compartimientos mal ventilados y corrientes que se entrecortan. (Schulz 2008: 258)

Atravesar la noche de julio es molestar a los adormecidos viajeros y abrirse un penoso camino de un vagón a otro, a través de un dédalo de estrechos pasillos, de compartimientos mal ventilados y de corrientes de aire que se entrecruzan. (Schulz 2003)

W przypadku przenośni [30] hiszpański duet ucieka się do wzbogacenia, dodając określenie *hilo de luz* (*nitka światła*) i ułatwiając tym samym interpretację figury, w której światło przebijające się przez szparę w drzwiach przypomina złotą strunę. Analizując wyimek [31], można zauważyć, że Bortkiewicz stosuje modulację,

sprawiając, iż to „fermenty dnia pompują ciemność”, podczas gdy Segovia i Beck kreują swoją metaforę, w której fermenty noszą w sobie noc niczym płód.

[30]

Szpara drzwi do przyległego pokoju świeciła złotą struną [...]. (Schulz 2000b: 198)
La rendija de la puerta de la habitación vecina brillaba con una cuerda de oro [...]. (Schulz 2008: 260)

A través de la rendija de la puerta que daba a la habitación contigua brillaba un hilo de luz, cuerda dorada [...]. (Schulz 2003)

[31]

Od zatrutych fermentów nowego dnia puchła ciemność [...]. (Schulz 2000b: 198)

Los venenosos fermentos del día nuevo inflaban la oscuridad [...]. (Schulz 2008: 261)

Los venenosos fermentos del nuevo día gestaban la noche [...]. (Schulz 2003)

Dwie z badanych metafor przekształcono w porównanie, co może ułatwić interpretację tych figur dzięki zestawieniu dwóch zjawisk, a nie tylko przeniesieniu znaczenia z jednego na drugie. Segovia i Beck modyfikują tak oba poniższe passusy, a Bortkiewicz tylko [33]. Warto jednocześnie zaznaczyć, że we fragmencie [32] w wersji Hiszpanów susząca się bielizna tworzy szpaler „promieniejącej bieli”. Polka natomiast kreuje bardziej standardowy obraz prania ułożonego w „podwójny lśniący rząd”.

[32]

wszystkie pieluszki rozpięte na sznurkach wstawały lśniącym szpalerem (Schulz 2000b: 194)

todos los pañales colgados en las cuerdas formaban una brillante fila doble (Schulz 2008: 256)

los pañales y mantillas que se secaban en las cuerdas se ponían de pie como una gran fila de resplandeciente blanca (Schulz 2003)

[33]

czarne zaćmienie leżało głuchym ołowiem na ich duchu (Schulz 2000b: 198)

el negro eclipse pesaba como un plomo en su espíritu (Schulz 2008: 260)

el negro eclipse pesaba como un plomo sobre sus almas (Schulz 2003)

W dziewięciu przypadkach w przekładzie pojawiają się pominięcia i przeinaczenia. Oryginalna metafora z passusu [34], przetłumaczona przez Segovię i Beck, zostaje zupełnie opuszczona w wersji Bortkiewicz.

[34]

aromatem kobiecości i macierzyństwa unoszącym się nad białą bielizną i kwitnącym mięsem (Schulz 2000b: 194)

con un aroma femenino y maternal, que flotaba encima de la ropa blanca (Schulz 2008: 256)

con el aroma de gineceo y del perfume maternal que flotaba sobre ese mundo de ropa fresca y de carne en flor (Schulz 2003)

Z kolei poniższe pominięcia nie prowadzą do całkowitej eliminacji figury. We fragmencie [37] Polka opuszcza zdanie podrzędne, a w [35] pomija epitet *latających*, ale oddaje zarówno najmroczniejszy moment nocy, jak i strach światła oraz cieni w sali kinowej. W przypadku figury [36] polska tłumaczka zdaje się mylić Proteusza z Prometeuszem, którego historia zupełnie nie wpisuje się w kontekst. Hiszpański duet tymczasem tworzy własną metaforę, w której Proteusz przekształca się w różne formy, zamiast tylko je tworzyć. Być może tłumacze zasugerowali się zwyczajem bóstwa, by przybierać różne formy i tym sposobem unikać przepowiadania przyszłości śmiertelnikom (Stankiewicz 2008: 313).

[35]

Z czerności sali kinowej, rozdartej popłochem latających światła i cieni [...]. (Schulz 2000b: 194)

De la oscuridad del cine, desgarrada por el pánico de luces y sombras [...]. (Schulz 2008: 256)

Del negro de la sala desgarrada por el ligero pánico de oscilantes luces y sombras [...]. (Schulz 2003)

[36]

[nocne powietrze] ten czarny Proteusz formujący dla zabawy aksamitne zgęszczenia (Schulz 2000b: 196)

es el aire de la noche, es ese Prometeo que se divierte formando espesuras aterciopeladas (Schulz 2008: 258)

ese oscuro Proteo, que, para sus juegos, se transforma en ricas condensaciones de terciopelo (Schulz 2003)

[37]

noc zapuszcza kurtynę na to, co się dzieje w jej głębi (Schulz 2000b: 199)

la noche corre su cortina interior (Schulz 2008: 261)

la noche corre una cortina sobre todo lo que aún se está tramando en sus profundidades (Schulz 2003)

Jeśli chodzi o wyimek [38], zawarta w nim przenośnia opiera się na wieloznaczności *pleść*, którą trudno odtworzyć po hiszpańsku. Stąd polska tłumaczka wybiera ekwiwalent semantycznie powiązany z wyplataniem i pomija czasownik *wyciągać*, duet hiszpański z kolei dodaje słowo *conversación* (*rozmowa*), starając się w ten sposób oddać polisemię polskiego czasownika.

[38]

Plotą wspólnie, wyciągają z ciemności jakiś [...] warkocz rozmowy. (Schulz 2000b: 196)

Juntos tejen en la oscuridad una [...] trenza de conversación. (Schulz 2008: 259)

Ensimismados tejen una conversación, extraen de la oscuridad la [...] trenza de un diálogo [...]. (Schulz 2003)

Tłumacząc metaforę [39], Bortkiewicz zdaje się mylić *llamear* z *llamar* i, mimo że może to być jedynie literówka przeoczona przez redaktorów, sprawia ona, iż w tej wersji konstelacje nawołują zamiast płonąć. W wyimku [40] zaś przekształca masy z niewyzwolonych w obłąkane (*alienadas*), być może ze względu na podobieństwo hiszpańskiego słowa z polskim *wyalienowanym*. W przekładzie passusu [41] to znów polska tłumaczka popełnia błąd: pomija czasownik *tloczyć*, co sprawia, że mrok traci swoją oryginalną sprawczość. Tymczasem w tekście hiszpańskiego duetu zastępuje go *oprimir* (*uciskać*) pozwalający odtworzyć metaforyczny obraz ciemności maltretującej ziemię.

[39]

gwiazdozbiory płoną w swej świetności (Schulz 2000b: 197)

las constelaciones llaman [...] en su magnitud (Schulz 2008: 259)

las constelaciones fulguran en toda su majestad (Schulz 2003)

[40]

nieobjęte masy w głębi nocy leżały wciąż jeszcze nie wyzwolone i martwe (Schulz 2000b: 197–198)

las masas inasibles permanecían alienadas y muertas (Schulz 2008: 260)

las enormes tinieblas aún permanecían en el fondo de la noche inertes y sofocadas (Schulz 2003)

[41]

Głucha, gęsta ciemność tłoczyła ziemię [...]. (Schulz 2000b: 198)

En la densa y sorda oscuridad de la tierra [...]. (Schulz 2008: 261)

Densa y sorda, la oscuridad oprimia la tierra [...]. (Schulz 2003)

Kolejne przeinaczenie pojawia się w tekście tej samej tłumaczki w metaforze [42], w której przejście nocy w świt to teatralne przedstawienie, a nie zwykłe przedstawienie dekoracji. Błąd ten wkradł się prawdopodobnie ze względu na podobieństwo obu słów i teatralny kontekst fragmentu.

[42]

ten krótki anrakt wystarczy do przestawienia sceny, do usunięcia ogromnej aparatury, do zlikwidowania wielkiej imprezy nocy (Schulz 2000b: 199)

ese corto entreacto basta para representar la escena, liquidar la gran empresa de la noche (Schulz 2008: 261)

este breve entreacto le basta para cambiar totalmente el decorado, retirar el enorme dispositivo del escenario y liquidar la grandiosa empresa de la noche (Schulz 2003)

3. Porównania

Kolejnym tropem typowym dla Schulza jest porównanie, które (podobnie jak metafora) służy narratorowi w poszukiwaniach właściwego miana opisywanych zdarzeń. Władysław Panas (1974: 155–157) wyodrębnił u drohobyckiego autora dwa rodzaje porównania:

- 1) klasyczne zestawiające dwa zjawiska, ale niedążące do reinterpretacji ich sensu, jak w wyimku [49];
- 2) metaforyczne, którego komponenty o charakterze przenośnym skonfrontowano ze sobą na podstawie nieoczywistej analogii, np. [50].

Ten drugi rodzaj, jak zauważa Panas (1974: 156–157), stanowi często swoiste wprowadzenie do przenośni, umożliwia ich „zderzenie”, a co za tym idzie – pełni rolę służebną wobec metafory jak poniżej:

Od zatrutych fermentów nowego dnia puchła ciemność, rosło jak na drożdżach fantastyczne jej ciasto, bujało w kształty obłądu, przelewało się przez wszystkie koryta i dzieże, kiso w pośpiechu, w panice. (Schulz 2000b: 198)

Jedynie dwa z analizowanych porównań przetłumaczono dosłownie lub ekwiwalentnie. We fragmencie [43] Hiszpanie pomijają wprowadzającą frazę „porównać ją”, prawdopodobnie dlatego że w oryginale pojawia się kilka razy z rzędu i chcieli w ten sposób uniknąć powtórzenia. Passus [44] przyrównujący czułość struny do snu noworodka zostaje oddany dosłownie przez polską tłumaczkę. Hiszpański duet natomiast zamienia *strunę* w *nić*, nie tyle *czułą*, ile *delikatną*.

[43]

A może porównać ją [noc] do długiego jak świat, nocnego pociągu [...]? (Schulz 2000b: 195)

¿O quizá tendré que asimilarla al tren nocturno tan largo como el mundo [...]? (Schulz 2008: 258)

¿O, tal vez, con un tren nocturno, largo como el universo [...]? (Schulz 2003)

[44]

świeciła złotą struną, dźwięczną i czułą jak sen niemowlęcia (Schulz 2000b: 198)

brillaba con una cuerda de oro tan sonora y sensible como el sueño del recién nacido (Schulz 2008: 260)

brillaba un hilo de luz, cuerda dorada, resonante y frágil como el sueño del recién nacido (Schulz 2003)

Trop [45], w którym narrator rysuje paralelę między monotonią wieczoru a nudą poczekalni kolejowych, zostaje przełożony ekwiwalentnie przez Bortkiewicz. Tymczasem Segovia i Beck uosabiają poczekalnie, tak że w ich wersji to one są senne.

Jeśli chodzi o figurę [46], polska tłumaczka oddaje ją w sposób ekwiwalentny, modyfikując jedynie kolejność elementów i zastępując epitet *wędrujący* słowem *volátil (ulotny)*. Duet hiszpański zaś ucieka się do wzbogacenia ułatwiającego interpretację oryginalnego obrazu: w ich przekładzie wiruje „białe ziarno maku galaktyk” oraz „deszcz komet i meteorytów”.

[45]

zanurzony w nudę późnych godzin, jak poczekalnie kolejowe dawno po odejściu pociągów (Schulz 2000b: 194)

sumido en el ocio de las tardías horas, como si fuese la sala de espera de una estación mucho después de la partida del último tren (Schulz 2008: 256)

sumergido en la monotonía de aquellas horas tardías – igual que esas salas de espera de las estaciones, amodorradas durante mucho tiempo (Schulz 2003)

[46]

Czy porównam ją [noc] do czarnego firmamentu naszych przymkniętych powiek, pełnego wędrujących pyłów, białego maku gwiazd, rakiet i meteorów? (Schulz 2000b: 195)

¿La compararé, repleta de polen volátil, blancas adormideras de estrellas, cohetes y meteoros, con el firmamento negro de nuestros párpados medio cerrados? (Schulz 2008: 258)

¿La compararé con el negro firmamento de nuestros párpados semicerrados en el que revolotea todo un mundo de polvos errantes, con el blanco grano de la adormidera de las galaxias, con la lluvia de los cometas y los meteoritos? (Schulz 2003)

Figura [47] zostaje przełożona przez hiszpański duet za pomocą wzbogacenia (*como con ayuda de levaduras = jak za pomocą drożdży*), które może mieć na celu ułatwienie interpretacji tego fragmentu, ale brzmi nieco niezgrabnie. W passusie [48] zaś tłumacze sięgają po uogólnienie: ciemność jest niczym *czarne bestie*, a nie *bydłęta*. Wyimek [49] natomiast został odtworzony w sposób ekwiwalentny przez Segović i Beck, podczas gdy Bortkiewicz zmienia imiesłów czynny na bierny, co sprawia, że w tej wersji demony są kąpane niczym dzieci.

[47]

rosło jak na drożdżach fantastyczne jej [ciemności] ciasto (Schulz 2000b: 198)

su pasta fantástica hinchaba como la levadura (Schulz 2008: 261)

crecía, como con ayuda de levaduras, su fantástica pasta (Schulz 2003)

[48]

cielska jej [ciemności] leżały zabite jak czarne, bezwładne bydłęta (Schulz 2000b: 198)

reposaban enormes cuerpos muertos, parecidos a bestias negras inertes (Schulz 2008: 261)

sus gigantescas formas yacían allí muertas, como negras bestias inertes (Schulz 2003)

[49]

tych wybujałości chorych, tych potwornych dzieci samoródtwa, wyrosłych z cebrów chlebowych nocy, jak demony kąpiące się parami w dziecinnych wanienkach (Schulz 2000b: 198)

esas excrecencias mórbidas, esos monstruosos descendientes de la autogénesis surgidos de las cuencas de la noche como demonios bañados a dúo en bañeras infantiles (Schulz 2008: 261)

las innumerables y mórbidas excrecencias, la monstruosa descendencia de la autogénesis que nacía en las arcas y las artesas de la noche, como esos demonios que van a lavarse por parejas en las bañeras infantiles (Schulz 2003)

Pięciokrotnie w jednym z przekładów porównanie przekształcono w metaforę. Rzecz jasna sama eliminacja łącznika nie ma wpływu na obrazowanie, lecz zaburza oryginalną proporcję między przenośniami a porównaniami. W passusie [50] to polska tłumaczka metaforyzuje tekst, zastępując jednocześnie *gospodę schronieniem*, co nieco konwencjonalizuje stworzony przez narratora obraz spokojnego kina. W wyimku [51] z kolei Segovia i Beck pomijają wyraz wprowadzający trop, ale adekwatnie rekonstruują obraz łóżka jako łodzi, na której śpiąca może wpłynąć do krainy snów.

[50]

wchodziło się do [...] westybulu, jak z bezmiaru nocy burzliwej do zacisznej gospody (Schulz 2000b: 194)

se salía a un [...] vestíbulo, un refugio en la inmensidad de la noche tormentosa (Schulz 2008: 256)

igual que de la inmensidad de la noche de tormenta se penetra en la quietud de una posada [...] se entraba en [...] el vestíbulo (Schulz 2003)

[51]

łóżka, które czekało na nią, jak łódka, by unieść ją między czarne laguny snu (Schulz 2000b: 194)

la cama, que la esperaba como una lancha, para llevarla entre negras lagunas de sueños (Schulz 2008: 257)

expectante lecho [...], barca dispuesta para trasladarla a las negras lagunas del sueño (Schulz 2003)

Polka metaforyzuje także fragmenty [52–54]. Wydaje się to szczególnie niefortunne, gdyż w efekcie błąkający się spacerowicze, zamiast być niczym pijani, faktycznie są w stanie upojenia, ulica staje się korytarzem, a śpiący – martwymi. Co ciekawe, w passusie [53] w obu wersjach „przeciąg zamiata ulicę” zamiast przez nią przechodzić.

[52]

wałęsają się, jak pijane, wielkie głowy (Schulz 2000b: 196)

caminan ebrios, cubiertas sus cabezas (Schulz 2008: 259)

sus enormes cabezas de noctámbulos, [...], titubean a la manera de los borrachos (Schulz 2003)

[53]

Przeciąg szedł przez nią [ulicę] jak przez ciemny korytarz. (Schulz 2000b: 197)

la corriente barrió el pasillo oscuro (Schulz 2008: 259)

la corriente de aire que barría la calle como si fuera un oscuro pasillo (Schulz 2003)

[54]

[Śpiący] leżeli jak umarli [...]. (Schulz 2000b: 198)

Estaban acostados y [...] muertos [...]. (Schulz 2008: 260)

Y permanecían allí, como muertos [...]. (Schulz 2003)

Trzy badane porównania zawierają w jednej lub obu wersjach docelowych jakiś błąd translatorski. Podczas gdy Segovia i Beck adekwatnie oddają figurę [55], Bortkiewicz przyrównuje dziewczęta do pawi popisujących się swoimi zdolnościami, co raczej podkreśla ich próżność niż kompetencje. W przypadku wyimka [56] tak Polka, jak i Hiszpanie sprawiają, że noc nie tyle naprzykrza się, ile pojawia się w nieodpowiedniej chwili. Pomyłka ta może wynikać z podobieństwa dwóch słów *importuno* (*natrętny*) i *inoportuno* (*nie w porę*). Co więcej, w obu wersjach to nie wędrowiec, ale wręcz odkrywca snuje się samotnie po mieście. Natomiast przeinaczenie popełnione przez Bortkiewicz w [57] wygląda raczej na zaskakującą acz celową decyzję, a nie błąd, ponieważ *winogrona pewności* (*racimos de seguridad*), z którymi zestawia nocne głuźce, trudno pomylić z *winogronami ciemności* (*racimos de oscuridad*). Kłopotliwe dla tłumaczy okazały się również *głuźce*, które Polka przełożyła jako *dżungle*, a Hiszpanie jako *pustynie*.

[55]

każda czynność pozwalała rozwinąć, jak pawi wachlarz, całą skalę samowystarczalnej kobiecości (Schulz 2000b: 193)

permitía desplegar en cada actividad, como un pavo real, toda la escala de una autosuficiente feminidad (Schulz 2008: 256)

sus ocupaciones diarias les permitían abrir, como un abanico de pavo real, toda la gama de una autosuficiente feminidad (Schulz 2003)

[56]

Jak natrętny gaduła towarzyszy ona [noc] samotnemu wędrowcowi [...]. (Schulz 2000b: 196)

[...] acompaña como un parlanchín inoportuno al explorador [...] (Schulz 2008: 258)

Al igual que el inoportuno charlatán, la noche de julio ya no abandona al explorador solitario [...]. (Schulz 2003)

[57]

bezpowietrzne głusze rosnące jak czarne banie w nieskończoność, potworne winogrona ciemności (Schulz 2000b: 196)

selvas sin aire que crecen infinitamente como pompas negras y aterradores racimos de seguridad (Schulz 2008: 258)

desiertos sin aire, esos grandes bulbos negros que proliferan hasta el infinito, monstruosos racimos de tinieblas (Schulz 2003)

4. Powtórzenia

Jeszcze jednym zabiegiem właściwym dla Schulza są powtórzenia, w tym paralelizmy składniowe, choć w analizowanym utworze nie występują zbyt często. Mimo że, jak zauważa David García de Fórmica-Corsi (2011: 176), spajają one tekst, dodają emfazy lub pełnią funkcję ekspresywną ze względu na pewien stygmat, który na nich ciąży, można przypuszczać, że tłumacze będą się ich wystrzegać, stosując synonimię lub pomijając powtarzające się słowa i zwroty⁵.

We fragmencie [58] powtórzenie podkreśla trwałość wizerunku na afiszu, tymczasem przekłady niwelują ten efekt; Bortkiewicz nie tłumaczy sformułowania *raz na zawsze*, podczas gdy Segovia i Beck sięgają po zwroty bliskoznaczne. W wyimku [59], w którym w wersji polskiej czasownik *porównać* pojawia się aż czterokrotnie, aby uwydatnić trudności ze znalezieniem odpowiedniej analogii, obie wersje hiszpańskie oddają go zaledwie dwa razy. Polska tłumaczką ucieka się do synonimicznych zwrotów, zaś duet hiszpański opuszcza czasownik, używając samego przyimka *con* (z). Passus [60] zawiera dwa powtórzenia: z jednej strony przymiotnik *martwy* otwiera i zamyka zdanie, tworząc swoistą klamrę, z drugiej zaś na początku pojawia się rzeczownik *wyzwolenie*, a później imiesłów z tej samej rodziny. Ten pierwszy zabieg jest właściwie niemożliwy do odtworzenia po hiszpańsku, ponieważ rzeczownikowi w funkcji podmiotu zwykle towarzyszy rodzajnik określony, a ponadto przymiotnik najczęściej występuje w postpozycji. Niemniej jednak, starając się w jakimś stopniu zachować tę repetycję, Bortkiewicz stosuje dwukrotnie ten sam epitet w przeciwieństwie do Segovii i Beck, którzy zastępują jego powtórzenie określeniem *sofocadas* (*zduszone*). Jeśli chodzi zaś o kombinację *wyzwolenie-(nie)wyzwolone*, to w tekstach docelowych nie została ona oddana.

⁵ García de Fórmica-Corsi (2011: 181) podkreśla, iż „[n]ieważne jest, że żaden z podręczników [dotyczących stylu] nie skupia się na prozie literackiej: istotne jest to, że przyczyniają się one do utrwalania negatywnej percepcji powtórzeń”, świadczących jakoby o marnym stylu lub wręcz ubogim słownictwie autora [tłum. cytatu B.G.].

[58]

Na wielkim [...] afiszu Asta Nielsen słaśniała się już na zawsze [...], raz na zawsze usta jej były otwarte [...]. (Schulz 2000b: 194)

En un enorme cartel [...], Asta Nielsen se tambaleaba [...], abría los labios. (Schulz 2008: 257)

Sobre un gran cartel [...], Asta Nielsen se tambaleaba para la eternidad, [...], su boca abierta para siempre. (Schulz 2003)

[59]

Noc lipcowa! Z czym by ją porównać, jak opisać? Czy porównam ją do wnętrza ogromnej czarnej róży [...]? Czy porównam ją do czarnego firmamentu [...]? A może porównać ją do [...] nocnego pociągu [...]? (Schulz 2000b: 195)

¡Noche de julio! ¡Con qué compararla, cómo describirla! ¿Será el vestigio de una colosal rosa negra [...]? ¿La compararé [...] con el firmamento negro [...]? ¿O quizá tendré que asimilarla al tren nocturno tan largo [...]? (Schulz 2008: 259)

¡La noche de julio! ¿Cómo describirla? ¿Con qué compararla? ¿Con el corazón de una maravillosa rosa negra [...]? ¿La compararé con el negro firmamento [...]? ¿O, tal vez, con un tren nocturno [...]? (Schulz 2003)

[60]

Martwa materia ciemności szukała wyzwolenia [...], ale nieobjęte masy w głębi nocy leżały wciąż jeszcze nie wyzwolone i martwe. (Schulz 2000b: 197–198)

La materia muerta de la oscuridad buscaba su liberación [...], pero las -masas inasibles permanecían alienadas y muertas. (Schulz 2008: 260)

La materia muerta de la oscuridad buscaba su liberación [...], pero las enormes tinieblas aún permanecían en el fondo de la noche inertes y sofocadas. (Schulz 2003)

5. Konkluzje

Jesteśmy świadomi, że zestawienie tłumaczeń jednego opowiadania Schulza może wyłącznie zasygnalizować pewne tendencje, niekoniecznie dające się zresztą ekstrapolować na przekład całej twórczości tego autora. Jednak nawet tak fragmentaryczna analiza pokazuje, że zarówno polska tłumaczka, jak i hiszpański duet starali się zachować warstwę formalną i znaczeniową utworu. Większość figur przełożono w sposób dosłowny lub ekwiwalentny, ale zdarzały się pewne różnice w doborze słownictwa, a także straty semantyczne. Z rzadka działo się jednak coś odwrotnego i trop został w wersji hiszpańskiej wzbogacony znaczeniowo. Niemniej należy zauważyć, że niektóre zmiany w obrazowaniu były arbitralne i, wbrew wstępnym hipotezom, nie wynikały z różnic systemowych między językami, a raczej z wyboru konkretnej techniki tłumaczeniowej, ponieważ często pojawiały się tylko w jednym tekście docelowym. Ciekawe z translatorycznego punktu widzenia jest również korzystanie z tworu dyskursywnego, czyli użycie

autorskiej figury tylko luźno powiązanej z oryginałem, na które decydował się częściej duet hiszpański (aż piętnastokrotnie). Trudno jednoznacznie ocenić taki wybór, gdyż mimo że oddala przekład od oryginału, pozwala na pozostawienie kreatywnego śladu tłumacza bez strat stylistycznych. Na koniec nie można nie wspomnieć o celowym pomijaniu powtórzeń zubożającym warstwę formalną utworu oraz o błędach, które pojawiały się na etapie interpretacji oryginału bądź w fazie reekspresji. Co szczególnie frapujące, te ostatnie występowały częściej u Bortkiewicz (dziesięć razy), aczkolwiek, jak zaznaczyliśmy, mogły one powstać w trakcie korekty tekstu lub nie zostać wychwycone przez samą tłumaczkę czy jej redaktorów ze względu na metaforyczny kontekst ich występowania.

Bibliografia

Literatura podmiotu

- Schulz, B. (2000a), *Mityzacja rzeczywistości*. W: tegoż, *Opowiadania, eseje, listy*. Warszawa: Świat Książki: 336–337.
- Schulz, B. (2000b), *Noc lipcowa*. W: tegoż, *Opowiadania, eseje, listy*. Warszawa: Świat Książki: 193–199.
- Schulz, B. (2003), *La noche de julio*. Przeł. Segovia, J./ Beck, V. W: tegoż, *El Sanatorio de la Clepsidra*, Vigo: Maldoror Ediciones. http://www.maldororediciones.eu/operas_omnia/noche_julio.htm [dostęp: 12.03.2024].
- Schulz, B. (2008), *La noche de julio*. Przeł. Bortkiewicz, E. W: tegoż, *Madurar hacia la infancia*. Madryt: Siruela: 255–261.

Literatura przedmiotu

- Bolecki, W. (1996), *Poetycki model prozy w dwudziestoleciu międzywojennym. Witkacy, Gombrowicz, Schulz i inni. Studium z poetyki historycznej*. Kraków: Universitas.
- Galant, B. (2023), *El estilo como problema traductológico. Análisis comparativo de los recursos estilísticos en las versiones españolas de los relatos de Bruno Schulz*. Lausanne: Peter Lang.
- García de Fórmica-Corsi, D. (2011), *La traducción de la repetición en "The nightingale and the rose" de Oscar Wilde*. Trans: Revista de Traductología 15: 171–191. DOI: <https://doi.org/10.24310/TRANS.2011.v0i15.3202>.
- Hurtado Albir, A. (2011), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madryt: Cátedra.
- Panas, W. (1974), *Regiony czystej poezji. O koncepcji języka w prozie B. Schulza*. Roczniki Humanistyczne 22/1: 151–173.
- Stankiewicz, L. (2008), *Proteusz*. W: tejże, *Ilustrowany słownik mitologii greckiej i rzymskiej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich: 313.

DOI: 10.31648/an.10045

Kira Kaufmann

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6618-623X>

Universität Wien

kira.kaufmann@univie.ac.at

**„Das Zittern vor Begierde nach dem Zusammenhang“¹.
Über Franz Grillparzers *Der arme Spielmann*
und das Gedicht *Als sie, zuhörend, am Klaviere saß***

**“Trembling with Desire for Connection, Correlation, Coherence”.
On Franz Grillparzer’s *Der arme Spielmann* and the Poem
*Als sie, zuhörend, am Klaviere saß***

Abstract: The aim of the essay is to bring Grillparzer’s poetry back into academic discussion. Poetological remarks by the author, praxaeological questions and genre-theoretical considerations are brought together in a close reading. It is necessary to examine whether a fundamentally biographically motivated misunderstanding worked to the disadvantage of Grillparzer’s poetry, which has pushed the visibility of social and political relationships in Grillparzer’s oeuvre into the background to this day. In order to provide a counterpoint to this traditional image, an analysis of the poem *Als sie, zuhörend, am Klaviere saß* (1821) will be used to point out Grillparzer’s sensitivity to the success of interpersonal communication. Excerpts from the *Selbstbiographie* (1849) and *Der arme Spielmann* (1848) contextualize the lyrical text. By means of a poetological reading focused on music and poetry, a connection is to be shown that claims programmatic validity for Grillparzer’s understanding of poetry and prose: The so-called ‘struggle for coherence’ / ‘das Ringen um den Zusammenhang’.

Keywords: Grillparzer, close reading, interpersonal communication, poetry, poetological reading

¹ Dieser Aufsatz bildet die erweiterte Version eines Vortrags, den ich am 7. September 2022 anlässlich einer Tagung zu Grillparzers Lyrik am Deutschen Seminar der Universität Zürich gehalten habe.

1. Gedichte als Biographie

„Meine Gedichte sind meine Biographie“, soll Franz Grillparzer zu Emil Kuh gesagt haben, „wenn ich sie herausgeben wollte, dann müsste ich sie wieder lesen“ (Kuh 1872: 186). Doch das will Grillparzer nicht recht: „Nun könnte es mir aber schmerzliche Empfindungen erwecken, wenn ich an die alten Zustände wieder erinnert würde und dem weiche ich halt aus – meine Natur ist schrecklich susceptibel ...“ (Kuh 1872: 186). Dieser Widerwille einerseits und die angesprochene empfindliche Reizbarkeit andererseits erinnern an die *Selbstbiographie*, die ebenso nicht gänzlich ohne Widerstand einsetzt. Mehrmals hatte die Akademie der Wissenschaften Grillparzer aufgefordert, seine „Lebensumstände“ mitzuteilen; er werde es „versuchen“, hebt er schließlich an und setzt sogleich hinzu: „Man kann ja aber später auch abkürzen.“ (Grillparzer 2017 [1849]: 5) Nicht nur diese Parallele regt dazu an, einen genaueren Blick auf das verworrene Verhältnis von „Lyrik“ und „Leben“ in Grillparzers Werk zu wagen. Diese thematische Fokussierung soll aber mit klarer Hinwendung an poetologische Fragestellungen geschehen, denn es erscheint die Frage nach dem (konstruierten) Zusammenhang von Lyrik und Leben bei Grillparzer vor allem als eine theatralische Debatte, in welcher der Lyriker Grillparzer dem Erzähler Grillparzer vorzuziehen sei, da es dem Dramatiker Grillparzer am ehesten gelinge, sein eigentliches Können (in gebundener Sprache) zu zeigen. Nicht von „Lyrik“ und „Leben“ im Allgemeinen gilt es also zu handeln, sondern von Gedichten (konkret von einem) und von der sogenannten „Selbstbiographie“ im Besonderen, also jenem literarischen Dokument, in welchem Grillparzer von seinem Leben berichtet (genaugenommen von einem Ausschnitt daraus)².

Im Zwist der Großgattungen und positivistischer Biographeme nimmt Grillparzers Erzählung *Der arme Spielmann* eine besondere Stellung ein. Im Vergleich zur Lyrik rangiert der *Spielmann* sozusagen am anderen Ende der literarischen Gelingens-Skala. Während Kuh Grillparzers Lyrik eine gewisse Schlampigkeit attestiert (ihn stören „zufällige Wortwahl“, unreine Reime und „grammatikalische Ungehörigkeiten“ [Kuh 1872: 184–185]), sieht er speziell im *Armen Spielmann* herausragende „Formvollendung“ am Werk (Kuh 1872: 159, 185–186). Folgt man Kuh, wird die Grillparzer'sche Lyrik überhaupt nur über Hinzuziehung der anderen beiden Großgattungen Epik und Dramatik greifbar: Zum einen sei Grillparzers Lyrik streng vor dem Hintergrund seines dramatischen Schaffens zu lesen

² Grillparzers Manuskript ist auf den 1. Jänner 1849 datiert und umfasst die Jahre von 1791 bis 1836, von der Kindheit bis zur England-Reise.

(Grillparzer sei zwar Lyriker, allerdings „nicht auf ureigenem Boden; er ist es als Ansiedler im Drama“ [Kuh 1872: 175]), zum anderen erlange Grillparzers Sprache besonders in der Prosa eine Perfektion, die ihr in der Lyrik nicht gegeben sei, ja vielleicht gar nicht gegeben sein kann, denn hier kommt – so könnte man sagen – immer wieder das Leben dazwischen. In Grillparzers Lyrik, so lautet der Vorwurf, würden (menschlicher) Impuls und (künstlerische) Form nicht ins Lot gebracht. Das Leben ist Grillparzer Inspiration, so Kuh, zugleich stehe ihm aber fraglos die Aufgewühltheit, die mit dieser Schaffensquelle einhergehe, formal im Weg (vgl. Kuh 1872: 187).

In der Gleichzeitigkeit von Reizbarkeit und Empfänglichkeit (der eingangs erwähnten Suszeptibilität) liegt ein Konflikt, der in formaler Hinsicht dem Dichter zum Nachteil gereicht, dem Schriftsteller aber mitunter das Schönste abzurufen vermag, das es in der Literatur zu lesen gibt. Die (hinderlichen wie förderlichen) Interferenzen zwischen Leben und Werk können aber nur solange aufrechterhalten werden, wie man die Selbstäußerungen des Dichters für bare Münze nimmt. Begreift man diese ebenso als Teil des literarischen Kosmos, als Teil jenes Werks, das uns „unseren“ Grillparzer mitgestaltet, verlieren sie ihren Status als ursächliche Faktoren und erscheinen hingegen als kalkulierte und damit beschreibbare Wirkungen.

Zum Zweck einer Relativierung der Konkurrenz zwischen Prosa und Poesie, zwei Seiten einer Medaille, die durch die Biographie gestört oder inspiriert – in jedem Fall aber berührt werden –, lohnt es, das künstlerisch schaffende Individuum, wie der Autor eines ist, vergleichend in einen anderen Kontext zu versetzen. So gibt es in Grillparzers Werk eine thematische Klammer, die über Gattungsgrenzen hinweg motivisch überaus präsent ist, nämlich die Musik. Die im Folgenden ausgewählten Textausschnitte und das Gedichte *Als sie, zuhörend, am Klaviere saß* verdeutlichen, dass die Musik ein weitreichendes Zeichensystem darstellt, womit die Grillparzer'schen Figuren Umgang pflegen, in das sie sich ebenso einfinden müssen, und worin sie, einmal eingeübt, bald wieder an ihre Grenzen stoßen. Als *musisches* (und nicht rein musikalisches) *Moment* ist die Musik *eine* künstlerische Ausdrucksform *unter anderen*, die uns veranlasst, auch über die Dichtung nachzudenken, ja mehr noch, geradehin als Chiffre für das Dichterische verstanden werden kann. Ob Feder, Violine oder Klavier, Grillparzer spricht öfters vom „Bedürfnis nach Ableitung nach ‚Außen‘“ (Grillparzer 2017 [1849]: 50). Durch den Wechsel der künstlerischen Ausdrucksweise wird der Konflikt der Suszeptibilität in eine dialektisch anmutende Spannung zwischen „Außen“ und „Innen“ übersetzt, deren angelegte Aufhebung wiederum als zentrales poetologischen Problem in Grillparzers Werk lesbar wird. An der Musik wird greifbar,

was auch im Schreiben immer wieder ein Problem darstellt: nämlich das Ringen um den Zusammenhang zwischen Innen und Außen, Leben und Literatur, Vorstellung und Wirklichkeit, Beamten-Dasein und Dichterwürde. Eine Lösung der werkpolitisch relevanten Frage nach Grillparzers „Hauptfach“ in seiner Rolle als österreichischer Klassiker (im Schatten Goethes gehalten) liegt womöglich gerade in der Problematisierung verschiedener Entwürfe, die mit Blick auf den *fraglichen* Zusammenhang durch die Rezipient*innen zueinander in Beziehung zu setzen sind. In der Rahmenhandlung des *Armen Spielmann* rückt das erzählende Ich in die Rolle eines solchen Rezipienten. Als seltsame Klänge seine Aufmerksamkeit am Rand eines Volksfestes auf einen Violinisten in einem „fadenscheinigen, aber nicht unreinlichen Moltonüberrock“ (Grillparzer 1874: 45) lenken, weiß er nach einem ersten, kurzen Gespräch kaum mehr, als dass er unbedingt mehr wissen will. Er will die Geschichte des Mannes hören: „Der Mann hatte also eine sorgfältigere Erziehung genossen, sich Kenntnisse eigen gemacht, und nun – ein Bettelmusikant! Ich zitterte vor Begierde nach dem Zusammenhange.“ (Grillparzer 1874: 47) Es ist das Widersprüchlich-Unverbundene, das die Erzählung in Gang bringt. Nicht das Biographische in einem romantisch-sentimentalen Sinn, wie es die positivistische Germanistik lange hervorhob, bildet in Grillparzers Werk den Quell der Komplexität, sondern es sind soziale und politische Kräfte, wodurch die sprachliche Fasslichkeit der inszenierten Konflikte kontinuierlich an ihre Grenzen getrieben wird: Das Gelingen zwischenmenschlicher Kommunikation – auch das ein Zusammenhang, allerdings ein sozialer – ist in Grillparzers Texten keine Selbstverständlichkeit, sondern steht immerzu zur Debatte.

Die Frage nach dem Zusammenhang erscheint vor diesem Hintergrund als jener Grillparzer'sche Topos, von dem die *Selbstbiographie* Zeugnis ablegt, wie kaum ein anderer Text Grillparzers, der im *Armen Spielmann* zur kunstvollen Erzählung ausgestaltet wird und im Gedicht *Als sie, zuhörend, am Klaviere saß* zur Chiffre einer Kunst avanciert, die immer schon im Austausch zwischen Menschen stehend sich performativ vollzieht. In diesem Gedicht, so möchte ich zeigen, wird die Bedingung der Möglichkeit von Poesie – von Literatur – schlechthin entfaltet. Und dabei gilt es als ein reines Stück *Liebeslyrik*. Der Umstand, dass diese Reduktion bisher kein Problem darstellte, ist Teil unseres Problems.

2. Einteilungssache

Das Gedicht *Als sie, zuhörend, am Klaviere saß* wird der Liebeslyrik zugeordnet, wie die Überschriften in Anthologien und Werkausgaben anzeigen.³ Man findet es üblicherweise unter der Abteilung „Leben und Lieben“. Weiter gibt es „Musik und Musiker“, „Poesie und Poeten“, „Heimat und Fremde“, „Vaterland“, „Im alten Österreich“, „In der neuen Aera“ und „Vermischtes“.⁴ Diese Einteilungen scheinen von einem *Grillparzer-Album*, herausgegeben von Theobald Freiherr von Rizey, herzurühren, das zuerst in einem inneren Kreis handschriftlich kursierte (Laube spricht im Vorwort der Werkausgabe von einer „esoterischen Gemeinde“ [Grillparzer 1878: XXXVIII]), auch Schriften aus dem Nachlass enthielt, bevor es 1877 gedruckt und veröffentlicht wurde. Heinrich Laube übernimmt die Einteilung und in der zweiten Auflage der *Sämmtlichen Werke* eine Reihe von Gedichten. Durch die Würdigung des Albums besiegelt Laube die Verbindung von Dichtung und Biographie: Das Album (in enger Zusammenarbeit mit dem Dichter entwickelt), sei ein „biographische[s] Denkmal“ (Grillparzer 1878: XXXVIII).

Interessant ist nun, dass die Abteilungen zwar zwischen *Leben* und *Politik* zu differenzieren wissen, *Leben* und *Lieben* allerdings gerne in eins fallen lassen. Oder anders: Es gibt hier also von Seiten der Interpreten einen Zusammenhang, der für das politische Leben Grillparzers so nicht gesehen wird. Die politische Dimension von Grillparzers Lyrik wurde somit (das Gedicht auf Radetzky ausgenommen) lange nicht erkannt, und mit dem Interesse an sentimentaler Liebeslyrik verschwand – zu Unrecht – auch Grillparzer. Nicht allein der Biographismus ist

³ Das Gedicht entstand 1821 (Grillparzer 1878: 40–41; Grillparzer 1932: 53–54, 284). In Folge zitiert mit (Strophe/Vers).

⁴ So zu finden in der Anthologie, herausgegeben von Josef Weilen, aus dem Sterbejahr des Dichters. Dort heißt es: „Da genaue Anhaltspunkte für die Zeit, in welcher diese Gedichte entstanden waren, fehlten, mußte von einer chronologischen Folge abgesehen werden, und ich ordnete in vier Abteilungen: *Leben und Lieben*, *Poesie und Musik*, *Heimath und Fremde*, und *vermischte Gedichte*, diese Dichtungen derart, daß sie ein übersichtliches Gesamtbild des reichen Gemüths- und Geisteslebens des verewigten Dichters zu bieten vermögen.“ (Weilen 1872: unpag.) Das Grillparzer-Album von Theobald Freiherr von Rizey (1877), dem Laube folgte (vgl. Grillparzer 1878), enthält insgesamt sechs Abteilungen: *Leben und Lieben*, *Im alten Österreich*, *In der neuen Aera*, *Musik und Musiker*, *Poesie und Poeten*, *Vermischte Gedichte*. Andere Leseausgaben unterteilen ähnlich in: *Liebe, Leid, Tristia ex Ponto, Erkenntnis, Entsagung, Vaterland, Politik* (vgl. Lackner 1947). Einen Sonderweg geht die *Historisch-kritische Gesamtausgabe*, sie ordnet die Gedichte der „reifen Zeit“ (Grillparzer 1937: XII) nach einem chronologischen Prinzip und leistet damit dezidiert der Prämisse Grillparzers ‚Mein Leben ist meine Dichtung‘ Folge. Reinhold Backmann hält fest, dass August Sauer bewusst von der Album-Struktur abgesehen hatte, um die Gedichte chronologisch anzuordnen (Grillparzer 1937: XIV).

in der Forschungs- und Rezeptionsgeschichte Grillparzer also das Problem, sondern die vorschnelle Überblendung mit romantischen Episoden. In der Interpretation literarischer Texte griffen selbst so kundige Leser wie Peter von Matt (vgl. Matt 1970) noch gerne zu Grillparzers Tagebuch (denn in der *Selbstbiographie* sucht man Aufschlüsse in romantischen Belangen vergeblich). Die Frage nach dem Zusammenhang im Referenzsystem Literatur wird in Grillparzers Lyrik nicht gesehen und oft vorschnell als Romantik abgetan. Dabei verweist sie auf ein tiefliegendes, gattungsübergreifendes poetologisches Problem. Die Herausgeber und Interpreten schienen sich darauf geeinigt zu haben, dass immer, wenn es bei Grillparzer um die Liebe geht, es eigentlich um das Leben geht, und wenn um das Leben, dann automatisch um die Liebe – nicht etwa um Politik oder anderes. Diese Vorentscheidung bestimmte dann die Interpretation des literarischen Textes.

Vielmehr sollte Grillparzer heute als Autor und eben auch Dichter gelesen werden, der sich vorrangig mit der Liebe zum Zeichen auseinandersetzt bzw. mit der Frage danach, welche Rolle dem Zeichen in der Stiftung des so sehnsüchtig gesuchten *Zusammenhangs* zukommt. Die Musik des armen Spielmanns, Jakob, ist nicht vorschnell als hässlich abzutun – man versteht sie nur nicht (es ist von „Ohrenfolter“ die Rede). Das Wort *verstehen* ist (wie auch *lieben*) grammatikalisch ein zweistelliges, transitives Verb, das heißt, es gibt *einen*, der *einen anderen* versteht. So gesehen könnte man sagen, es fehlen Jakobs Musik die Zuhörer, die sie verstehen können. Oder wie Massud aus *Der Traum ein Leben* im Ersten Aufzug spricht: „Jedem Sprecher fehlt die Sprache, / Fehlt dem Hörenden das Ohr.“ (Grillparzer 1874b: 155) Der Walzer, den der Violinist aus dem *Armen Spielmann* am Anfang der Erzählung zum Besten gibt, den der Passant (ein Dichter) nicht als solchen erkennen kann, steht für das unverstandene Stück – auch für den unverstandenen Text. Der Walzer ist nicht zu hören, das Notenblatt hingegen zeigt an, was es sein soll. Notation und Performanz sind am Anfang der Erzählung bereits getrennt, sie sind im Laufe von Jakobs Leben auseinandergetreten. Der Violinist spielt „außer allem Zusammenhang“ (Grillparzer 1874b: 46). Durch das Zuhören wird diese Trennung im Erzählen nachvollzogen und damit zwar nicht aufgelöst, wohl aber aufgehoben – Jakob hat einen Zuhörer gefunden, der die Geschichte im Spiel verstehen möchte.

3. Zuhören und Zeigen

Die eben beschriebene Überlagerung von Erzählen und Zuhören ist auch im folgenden Gedicht anzutreffen. Die aufgerufenen Figuren begegnen einander, während man aufmerksam einem Klavierstück folgt.

*Als sie, **zuhörend**, am Klaviere saß⁵*

- 1 1 Still saß sie da, die Lieblichste von allen,
2 Aufhorchend, ohne Tadel, ohne Lob;
3 Das dunkle Tuch war von der Brust gefallen,
4 Die, nur vom Kleid bedeckt, sich atmend hob;
5 Das Haupt gesenkt, den Leib nach vorn gebogen,
6 Wie von den fliehnden Tönen nachgezogen.

- 2 1 Nenn ich sie schön? Ist Schönheit doch ein Bild,
2 Das selbst sich malt und nur sich selbst bedeutet,
3 Doch Höheres aus diesen Zügen quillt,
4 Die wie die Züge einer Schrift verbreitet,
5 An sich oft bildlos, unscheinbare Zeichen,
6 Doch himmlisch durch den Sinn, den sie erreichen.

- 3 1 So saß sie da, das Regen nur der Wangen
2 Mit ihren zarten Muskeln rund und weich,
3 Der Wimpern Zucken, die das Aug umhangen,
4 Der Lippen Spiel, die Purpurlädchen gleich,
5 Den Schatz von Perlen hüllen jetzt, nun zeigen,
6 Verriet Gefühl, von dem die Worte schweigen.

- 4 1 Und wie die Töne brausend sich verwirren,
2 In stetem Kampfe stets nur halb versöhnt,
3 Jetzt klagen, wie verflogne Tauben girren,
4 Jetzt stürmen, wie der Gang der Wetter dröhnt,
5 Sah ich ihr Lust und Qual im Antlitz kriegen
6 **Und jeder Ton ward Bild in ihren Zügen.**

- 5 1 Mitleidend wollt ich schon zum Künstler rufen:
2 „Halt ein! Warum zermalmst du ihre Brust?“
3 Da war erreicht die schneidendste der Stufen,
4 Der Ton des Schmerzes ward zum Ton der Lust,
5 Und wie Neptun, vor dem die Stürme flogen,
6 Hob sich der **Dreiklang** ebend aus den Wogen,

⁵ Alle Hervorhebungen von mir, K.K.

- 6 1 Und wie die Sonne steigt; die Strahlen dringen
 2 Durch der zersprengten Wetter dunkle Nacht,
 3 So ging ihr Aug, an dem noch Tropfen hingen,
 4 Hellglänzend auf in sonnengleicher Pracht;
 5 Ein leises **Ach** aus ihrem süßen Munde,
 6 Sah, wie nach Mitgefühl, sie in die Runde.
- 7 1 Da trieb's mich auf; nun soll sie hören!
 2 Was mich schon längst bewegt, nun werd ihr's kund!
 3 Doch blickt sie her; den Künstler nicht zu stören
 4 **Befiehlt ihr Finger schwichtend an dem Mund,**
 5 Und **wieder seh** ich **horchend** sie sich neigen
 6 Und **wieder muß** ich sitzen, **wieder** schweigen.

Das Gedicht beschreibt eine Vortragssituation, in der das Zuhören als Leitthema bereits im Titel aufgerufen wird, und zwar als adverbiale Einfügung, als Partizip Präsens. Wie sitzt sie da? – Zuhörend. Die Beistriche heben den Einschubcharakter hervor, laden zur Pause ein. Die präzisierende Beiläufigkeit hat System, denn es gibt noch weitere Einschübe, die diese Form aufgreifen: „Die, **nur vom Kleid bedeckt**, sich atmend hob“ (S1/Z4), „Sah, **wie nach Mitgefühl**, sie in die Runde“ (S6/Z6). Zudem korrespondieren Anfang und Ende des Gedichts: „Als sie, *zuhörend*, am Klaviere saß“ tritt mit „Und **wieder seh** ich *horchend* sie sich neigen“ der vorletzten Zeile in Dialog, diesmal deutlich durch das *zusehende* Ich gerahmt. In der Wiederholung (drei Mal „wieder“ in S7/Z5–6) geschieht das ‚Wieder-Sehen‘ (und umgekehrt vollzieht sich im Anblick die Ermächtigung, der Ansatz zum ‚Holen‘). Wir sehen am Ende, wie das Ich sie horchend sieht, es umklammert das titelgebende Bild als schweigen geheißener Beobachter, dem die Artikulation seines Anliegens nur in der Schrift als Dichter gelingt, nicht aber als Anwesender. Gefolgt wird die Replik auf den Anfang von der allerletzten Zeile „Und wieder muß ich sitzen, wieder schweigen“, ein Vers, der seinerseits als vielfaches Echo angelegt ist. Die anaphorische Bewegung in der Wiederholung von „Und wieder“ oder „Und wie **die**“ (Töne S4/Z1, Sonne S6/Z1) „Und wie“ (Neptun S5/Z5), „Und jeder“ (Ton S4/Z6) erzeugt beim Lesen eine Spannung, die gegenläufige Richtungen aufruft: zum einen die iterative, fortlaufende, fast parataktische Bewegung und zum anderen ein unbenanntes widerständiges Moment, das diesem Impetus entgegenwirkt, ihm in gewisser Weise den Wind aus den Segeln nimmt und damit jenen Stillstand – jenes Innehalten – erzwingt, das ebenso notwendig ist, um eine bereits im Titel aufgerufene Prämisse, die das Kunstwerk begleitet, zu ermöglichen: Das Zuhören.

Wir treffen in dem Gedicht auf eine hochkomplexe Aufführungssituation, die, obwohl alle Beteiligten offenbar an ihren Plätzen sitzen, über sehr bewegliche Rollen verfügt. Der Titel wird zunehmend als Auftakt lesbar. Wir sehen szenische Qualitäten auf engstem Raum, die sich aus der Gegenwärtigkeit ergeben, die den Zuhörenden sowie dem Künstler während der Aufführung abverlangt wird.⁶ Obwohl also alle sitzen, könnte die Bewegung kaum größer sein, die Aufgewühltheit nicht stürmischer. Wendet man sich den Rollen zu, die zunächst konsequent über die Pronomina choreographiert werden, ist eine deutliche Komplexitätssteigerung zu bemerken, als in der fünften Strophe zu dem „Sie“ und dem „Ich“ ein „Künstler“ hinzukommt. Bis zu diesem Zeitpunkt könnte man annehmen, dass sie es ist, die am Klavier sitzend, zuhörend, spielt. Der Künstler ist jene Instanz, an die das Ich seinen einzigen Satz richtet, allerdings nur hypothetisch. Die Erregung, die sich bis zur fünften Strophe steigert, findet aber noch in derselben eine künstlerische Abfuhr, eine Auflösung im „ebnend[en]“ (S5/Z6) Dreiklang. Der aufgebaute Konflikt verebbt und mündet in ein Seufzen, „Ein leises Ach aus ihrem süßen Munde“ (S6/Z5). Dieses „Ach“ ist der einzig menschliche Laut, der das Stück begleitet, und er ist es auch, der die soziale Verbindung schafft: Durch das Ach, das Aspiration (also Atem) anzeigt, wird „saß“ zu „sah“ verwandelt („Still saß sie da“, „So saß sie da“ wird zu „Sah, wie nach Mitgefühl, sie in die Runde“). Der Reim von „Munde“ auf „Runde“ begleitet den Blick, den sie nun aufnimmt. Das Ich hingegen beobachtet sie schon lange, denn es liest das Musikstück gespiegelt und lasziv überzeichnet durch die Gestalt der Zuhörerin, in welcher sich das Gefühl bricht und individuell zum Ausdruck kommt.⁷ Somit steht dieses Gedicht ganz im Zeichen der Rezeptivität, lyrisches Sprechen sei der Inbegriff davon. In der Verschränkung von Zusehendem und Zuhörender durch Blicke und Gesten wird die Rezeptivität allerdings auf eine höhere, komplexere Stufe geführt: Rezeptivität erscheint als Produkt einer eingehenden Lektüre der Regungen der Zuhörenden. Die Musik-Szene ist zugleich eine Lese-Szene. Wie das Gefühl zur Sprache kommt, steht hier zur Verhandlung und es durchläuft im Ringen um die Artikulation eine ganze Reihe von Zeichen- und Referenzsystemen. Zuletzt, das „Saß“ ist zu „Sah“ geworden, der Blick hat sich

⁶ „Das Drama ist eine Gegenwart, es muß alles was zur Handlung gehört in sich enthalten.“ (Grillparzer 2017 [1848]: 98).

⁷ Die Begegnung in der Kunst wird zum Leitthema, Grillparzers Gedicht tritt in Dialog mit Friedrich Schillers *Die Begegnung* (1797). Der Anfang „Still saß sie da, die Lieblichste von allen“ bildet eine direkte Inversion und damit Replik auf Schillers zweite Zeile: „Noch seh ich sie, umringt von ihren Frauen, / Die Herrlichste von allen stand sie da“ (Schiller 1810: 74–75, hier: 74).

von der Sitzordnung losgelöst, heißt sie, die zuhörend am Klaviere saß, das Ich durch eine Geste schweigen. Und siehe da – es gelingt.

Da trieb's mich auf; nun soll sie hören!
 Was mich schon längst bewegt, nun werd' ihr kund!
 Doch blickt sie her; den Künstler nicht zu stören
 Befiehlt ihr Finger schwichtend an dem Mund,
 Und wieder seh' ich horchend sie sich neigen
 Und wieder muß ich sitzen, wieder schweigen.

Das Gedicht endet mit einer Botschaft der Zuhörenden an das Ich: Mit einem Befehl, der das Gegenüber erreicht und in die Ausgangsposition zurückführt. Am Ende sitzen wieder alle auf ihren zugewiesenen Plätzen (sie sind immer gesessen), doch in der Zwischenzeit ist eine Gefühlsregung, die nicht artikuliert werden konnte, nicht nur Sprache, sondern Poesie geworden. Während das Ich in seine Schranken gewiesen wird, wurde dem Künstler durch einen Blick (und eine Geste) Raum gegeben.

Über die Strophen zwei bis vier entfaltet sich eine Reflexion über Schönheit. „Schön“ ist zunächst eine fragliche Referenz: „Nenn ich sie schön?“ (S2/Z2) Der Signifikant ist also nicht ohne Weiteres gegeben. Die Frage, was Schönheit ist, führt in einen Verweis auf die Schrift (S2/Z4) und über die ‚Lektüre‘ ihres Gesichts in den Verweis auf ein Gefühl, „von dem die Worte schweigen“ (S3/Z6). Schließlich, am Höhepunkt, bevor „jeder Ton [...] Bild in ihren Zügen [ward]“ (S4/Z6), im Kampf der Töne, der sich in ihrem Antlitz spiegelt, dort schließlich werden auch die „fliehenden Töne“ der ersten Strophe (S1/Z6) zu „verflognen Tauben“ (S4/Z3); sie wurden zu Poesie. Die Metapher eröffnet eine neue Ebene, in deren Raum das Gedicht ab dann seinen Ausklang finden kann, um mit einem gelungenen Akt menschlicher Kommunikation zu ende, selbst wenn dieses Gelingen bedeutet, dass unser Ich „wieder schweigen“ muss.

Mit dem Vers „Und jeder Ton ward Bild in ihren Zügen“ (S4/Z6) werden Musik, Bild und Schrift in einen Zusammenhang gesetzt, der über synästhetische Bestrebungen hinausweist und für Grillparzer so typisch ist. In der Schrift gelingt die Transformation von *Tönen* zu *Tauben*. Schillers angeschlagene Saiten, die im Gedicht *Begegnung* das Ich beim Anblick der Herrlichsten ergreifen („als hätten Flügel mich getragen“ [Schiller 1810: 74]) untermalen nicht nur den intertextuellen Dialog, sondern vermitteln metonymisch die mediale Überblendung (Saiten-Töne, Flügel-Tauben): Das Bild der Lieblichsten von allen wird zu Schrift, und Schrift wieder zu Bild. Der sprachliche Bildbestand des Gedichts verschränkt im Kreuz-

reim nicht nur weibliche und männliche Kadenzen, „Ich“ und „sie“, sondern auch Ton und Bild, Laut und Zeichen. Man könnte auch sagen, sie werden verbunden, es stellt sich ein lautlicher Zusammenhang her, der allerdings über ein Drittes vermittelt wird (der Künstler für das Ich und Sie, die Schrift für Bild und Ton). Diese Konstellation ähnelt der Zusammenführung von Signifikant und Signifikat, wodurch eine Verbindung zu Grillparzers früher Erinnerung geschaffen wird, wie er als Kind die Buchstaben anhand des Klaviers gelehrt bekam (Grillparzer 2017 [1848]: 11–13). Die sogenannte Lautier-Methode bindet Laute an Bilder, also an Buchstaben. Das Klavier, als das Instrument der Mutter, ist somit auch das ‚Instrument‘ der Alphabetisierung schlechthin; es gibt eine Engführung von Klavierspielen und Lesen, die sich nicht nur durch übermäßige Verausgabung bemerkbar macht⁸, sondern, wie Arno Dusini zeigt, nicht biographischer und poetologischer zugleich sein könnten (vgl. Dusini 1991: 80–85). Die zwei Szenen: Grillparzer phantasierend am Klavier, mit einem Kupferstich statt Noten vor sich (Grillparzer 2017 [1849]: 48–52), und Grillparzer lesenlernend am Klavier (Grillparzer 2017 [1849]: 11–13), finden Parallelen im „paradox anmutenden Herzstück“ (Dusini 1991: 83): Der Dichter lernt das Lesen ohne Buch. Sprechen und Sprechgebreden interferieren mit Stimme und Schrift, die wiederum über den Klang verbunden sind. Laube schreibt über Grillparzer: „Musik war ihm Poesie ohne Worte.“ (Laube 1884: 53) Als eine über Worte vermittelte Kunst bleibt Musik in Grillparzers literarischem Text eine Leerstelle, deren poetologische Raffinesse darin besteht, unablässig auf das Zeigen zu zeigen.

4. Ohne Worte

Die Geste der Zuhörenden, den Finger am Mund – „schwichtgend“ (S7/Z4) – ist ein Sprechakt, der gelingt, also ein erfolgreich gestifteter Zeichenzusammenhang. Es gibt eine Art Einverständnis in der Poesie (also ohne Worte) die sich einerseits dem schriftlichen Zusammenhang entzieht, andererseits aber umgehend Schrift wird und in gewisser Weise auch aus der Schrift kommt (wie die Schönheit zum Beispiel). Bestes Beispiel ist das Lied aus dem *Armen Spielmann*, von dem es zunächst keine Notenabschrift gibt (Grillparzer 1874a: 62–64). Jakob hört, in seiner Stube sitzend, „auf dem Nachbarshofe ein Lied singen“ (Grillparzer 1874a: 62).

⁸ Eine Verausgabung, die mit einer gewissen Ausschließlichkeit einherging. Grillparzer beklagt, dass er sich nicht der Musik und der Literatur gleichzeitig widmen haben können (vgl. Grillparzer: 2017 [1849]: 50–52).

Dieses Lied, „so einfach und rührend“ (Grillparzer 1874a: 62), das Jakob in seinen Bann zieht, verfügt über eine Melodie, also über Klang, und über einen Text, also Worte, doch es ist flüchtig, er kann es sich nicht merken. Im Prozess der Übermittlung des Liedes entsteht die liebevolle Verbindung, wobei sich die Notation, also der schriftliche Kern der Übertragung, als problematisch erweist: Als Jakob Barbara um das Lied bittet, bringt sie ihm das gedruckte Lied, also nur die Worte. Ihm war es aber um die Melodie gegangen. „Schreibt man denn derlei auf?“, fragt sie – „Freilich ... das ist ja eben die Hauptsache“, antwortet er (Grillparzer 1874a: 68).

Das Lied wird zum Zeichen der Liebe zwischen Jakob und Barbara. Es erscheint in Jakobs Diktion sowohl als „mein Lied“ als auch als „Barbara’s Lied“ (Grillparzer 1874a: 80, 91). In der Annäherung der beiden verbinden sich Innen und Außen: „Und dabei sang sie leise in sich hinein. [...] Ich schlich näher und war schon so nahe, daß das Lied nicht mehr von außen, daß es aus mir herauszutönen schien.“ (Grillparzer 1874a: 80) Das Zittern vor Begierde nach dem Zusammenhang des Dichters, der die Geschichte von Jakob erzählt bekommt, richtet sich auf eben diesen Kern der Erzählung. Im Herzen dieses Kerns steht allerdings eine Melodie, die nur Barbara und Jakob in ihrer Bedeutung voll ermessen und miteinander teilen können. Hier schweigt die Schrift und es spricht die Geste bzw. scheint die Schrift, den Finger an den Mund zu legen. Wir, die Leser*innen, sind in das transitive Setting des Verstehens, das sich zwischen dem namenlosen Dichter-Ich und Jakob, dem Geiger, durch die Rahmen- und Binnenerzählung herstellt, indirekt eingebunden, indem wir als *Lesende* selbst öfter in die Rolle der *Zuhörenden* gerückt werden. Das gilt aber – wichtiger noch – ebenso umgekehrt, denn in jene Passagen, in denen Jakob Barbaras Lied vernimmt oder vorspielt⁹, sind wir gezwungen, das Gehörte *lesend* nachzuvollziehen. Die Melodie entzieht sich dem Referenzsystem Literatur. Die Notation bleibt an diesen Stellen für uns stumm, sie ist – wie der Klang – allein dem Einverständnis der beiden Liebenden vorbehalten. Das Lied wird über den Bruch und die unglückliche Liebesgeschichte hinaus eine unausgesprochene Verbindung bewahren. Pars pro toto behält Barbara nach Jakobs Tod dessen Violine.

Das Gedicht *Als sie, zuhörend, am Klaviere saß* verweist auf ein Ich, das lyrische Ich, das, als sie, *zuhörend*, am Klavier saß, *beobachtend* zugegen war. Die Situation erzeugt das Ich und das Ich erzeugt die Situation; sie sind einander – zumindest in der Darstellung – wesentlich konstitutiv. Zuhören und Sprechen

⁹ „Das war das Lied, sagte er [Jakob, K.K.], die Violine hinlegend. Ich hörte es immer mit neuem Vergnügen.“ (Grillparzer 1874a: 63).

werden in diesem wortlosen Dialog, der von der Musik bestimmt wird, in eins geführt. Das rezeptive und das produktive Moment sind in der Poesie überaus eng miteinander verbunden, ja beinahe untrennbar. Das wiederum zeugt von einer Innigkeit, die für die beiden Figuren nur über ein Drittes, die Kunst, zustande kommen kann. Die Innigkeit ist eine der Zeichen, deren Zusammenfinden, einmal in Bewegung geraten, nicht selbstverständlich ist. Im Gegenteil, es ist eine äußerst sensible Angelegenheit, die in ihrer Zartheit der geschilderten Aufgewühltheit, die ebenso der Fall ist, diametral entgegensteht.

In der Rezeption von Grillparzers Werken wurde, wie bereits eingangs erwähnt, der Biographismus zu einem Selbstläufer. Das im März 1821 entstandene Gedicht *Als sie, zuhörend, am Klaviere saß* erscheint mitunter als an Katharina Fröhlich gewidmet. Heinrich Laube schildert mit Verweis auf die Tagebücher jene Szene, in der sich Grillparzer und Katharina Fröhlich im Rahmen eines Konzertabends 1821 kennengelernt hatten (vgl. Grillparzer 1932, I, 10: 284).

In einem Konzerte singen und spielen zwei Schwestern Fröhlich in ausgezeichnete Weise und die dritte Schwester sitzt als Zuhörerin da. Sie heißt Katharina und ist sehr schön. Grillparzer bemerkt die Schönheit nicht augenblicklich, wohl aber allmählich. Er nähert sich ihr und wird von ihr mit Preisen seiner Dichterkraft begrüßt, was ihm eigentlich nicht gefällt. Aber die Bekanntschaft ist gemacht, und die Fortsetzung derselben ergibt das Liebesverhältnis, welches sein ganzes Leben durchzieht, welches ein Rätsel wird für die Welt, weil es zu keiner Ehe führt, und über welches wir aufklärende Äußerungen in Grillparzers Tagebüchern finden werden. (Laube 1884: 42–43)

Gedicht und Biographie treten in einen Dialog, der in der Deutung gerne recht einseitig nacherzählt wird. So ist nicht auszuschließen, dass nicht nur die Biographie das Gedicht hervorbringt, sondern eher das Gedicht diese konkrete Szene aus Grillparzers Leben (in Laubes Nacherzählung).¹⁰ Paraphrasiert nun die Literatur das Leben, oder nicht eher das Leben die Literatur, genauer, das *beschriebene und nacherzählte* Leben? Diese Frage führt unweigerlich zurück zur *Selbstbiographie*, die uns daran erinnern muss, dass die Erzählung über das eigene Leben *immer* ein Konstrukt ist. Die *Selbstbiographie* ist ein überaus wichtiger Text, denn sie ist jenes Dokument, in welchem Grillparzer vorführt, wie man *zusammenhängend* über das eigene Leben erzählen kann, nämlich mitunter ausschließlich *unzusammenhängend*. Der Zuhörer und Dichter beschreibt Jakobs Musik als eine scheinbar

¹⁰ Die *Historisch-kritische Gesamtausgabe* kommentiert die Szene des Zuhörens wie folgt und unter Verweis auf das Tagebuch: „Selbst gebannt verharrend, studiert Gr.[illparzer] die Macht, die die Musik über Kathi hat“ Grillparzer 1932, I, 10: 284).

„unzusammenhängende Folge von Tönen ohne Zeitmaß und Melodie.“ (Grillparzer 1874a: 53) Die *Selbstbiographie* ist ein Dokument des Zusammenhangs, das vielfach von der Unmöglichkeit desselben berichtet und die Konsolidierung des Unvereinbaren ebenso formal zum Ausdruck bringt. Hierin liegt ihre besondere Komplexität. Unser wichtigstes Dokument Grillparzers über den Zusammenhang von Leben und Literatur ist höchst szenisch, oder wie es im *Armen Spielmann* heißt „sprungweise gegriffen“ (Grillparzer 1874a: 53), und erreicht gerade in ihrer Szenenhaftigkeit ihre dramatische Gegenwärtigkeit.

Grillparzers Satz „Meine Gedichte sind meine Biographie“ muss ernst genommen werden, doch was es bedeutet, ein Leben in Gedichten nachzuvollziehen, kann nur über die genaue Lektüre der Gedichte geschehen. In den Gedichten wirkt nun, wie in allen literarischen Schöpfungen Grillparzers, eine poetische Idee. Er schreibt dazu in der *Selbstbiographie*: „Die Grundirrthümer der menschlichen Natur sind die Wahrheit der Poesie, und die poetische Idee ist nichts anderes als die Art und Weise wie sich die philosophische im Medium des Gefühls und der Phantasie bricht, färbt und gestaltet.“ (Grillparzer 2017 [1849]: 87) Einander Ausschließendes, nämlich Irrtum und Wahrheit, sind laut Grillparzer über die Literatur miteinander verbunden. Unser Blick sollte darauf gerichtet sein, wie sich das Widersprüchliche „bricht, färbt und gestaltet“. Im Gedicht *Als sie, zuhörend, am Klaviere saß* wird diese Lichtbrechung vielfach ausgeführt und sogar explizit aufgegriffen (S6/Z1-2: „Und wie die Sonne steigt; die Strahlen dringen / Durch der zersprengten Wetter dunkle Nacht“). Leben und Literatur sind, gerade weil sie einander auszuschließen scheinen, in der Poesie miteinander verbunden.

Der Zusammenhang von „Liebe“ und „Leben“ wird in diesem Gedicht über das lyrische Sprechen erwirkt, das über den Versuch einer Annäherung berichtet, die eben nicht im Sprechen geschehen kann, aber dennoch gelingt. Sie gelingt, weil es ein Einverständnis gibt; die Geste der „Lieblichsten von allen“ (S1/Z1) ist dem Ich deut- und verstehbar. Sie sprechen dieselbe Sprache – ohne Worte. Das Gedicht zeigt nicht nur die Bewegung zu einer höheren Ausdrucksweise (bei gleichzeitigem Stillsitzen der Beteiligten), sondern führt sie vor: „fliehende Töne“ werden zu „verflognen Tauben“, „Ich“ und „sie“ finden Einklang in Zuhören und Zuschauen. Zugleich bleibt das Gedicht aber Produkt seiner selbst, es ist ein Stück Lektüre. Somit ist wohl das Ringen um den Zusammenhang – das Zittern vor Begierde nach demselben – immer auch ein Stück weit in der Auf- und Hingabe des Publikums, des Rezipienten – vielleicht des susceptiblen Rezipienten – gelegen, der ebenso zum genauen Zuhören angehalten wird. Grillparzer nimmt diesen Konflikt nicht ab, aber er lässt uns daran teilhaben – denn er ist die Grundlage jeder Poesie.

Literatur

- Dusini, A. (1991), *Die Ordnung des Lebens. Zu Franz Grillparzers „Selbstbiographie“*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Grillparzer, F. (1874a), *Der arme Spielmann*. In: *Sämtliche Werke in zehn Bänden*. Bd. 8. Zweite Ausgabe. Hrsg. von Laube, H. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Grillparzer, F. (1874b), *Der Traum ein Leben*. In: *Sämtliche Werke in zehn Bänden*. Bd. 5. Zweite Ausgabe. Hrsg. von Laube, H. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Grillparzer, F. (1878), *Als sie, zuhörend, am Klaviere saß*. In: *Sämtliche Werke in zehn Bänden*. Bd. 1. Gedichte. Dritte Ausgabe. Hrsg. von Laube, H. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung: 40–41.
- Grillparzer, F. (1932), *Sämtliche Werke. Historisch-kritische Gesamtausgabe*. Hrsg. von Sauer, A. (†)/Backmann, R. Abt. 1, Bd. 10. Wien: Schroll & Co.
- Grillparzer, F. (1937), *Sämtliche Werke. Historisch-kritische Gesamtausgabe*. Hrsg. von Sauer, A. (†)/Backmann, R. Abt. 1, Bd. 12.2. Wien: Schroll & Co.
- Grillparzer, F. (2017 [1849]), *Selbstbiographie*. Hrsg. Dusini, A./Kaufmann, K./Reinstadler, F. Salzburg/Wien: Jung und Jung.
- Kuh, E. (1872), *Zwei Dichter Österreichs: Frank Grillparzer. Adalbert Stifter*. Pest: Verlag von Gustav Heckenast.
- Lackner, J. (Hrsg.) (1947), *Der ewige Grillparzer*. Linz: Österreichischer Verlag für Belletristik und Wissenschaft.
- Laube, H. (1884), *Franz Grillparzers Lebensgeschichte*. Stuttgart: Cotta.
- Matt, P. v. (1970), *Gedichte*. Stuttgart: Reclam.
- Rizy, F.T. (Hrsg.) (1877), *Grillparzer-Album*. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.
- Schiller, F. (1810), *Die Begegnung*. In: *Sämtliche Werke*. Bd. 9. Wien: In Commission bey A. Doll: 74–75.
- Weilen, J. (Hrsg.) (1872), *Gedichte von Grillparzer*. Stuttgart: Cotta'sche Buchhandlung.

**Językoznawstwo
i glottodydaktyka**

DOI: 10.31648/an.9933

Anna Romanik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2733-6503>

Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok

a.romanik@uwb.edu.pl

Anglicyzmy z zakresu ekologii w polskiej i rosyjskiej prasie typu *life style*

Anglicisms from the Field of Ecology in Polish and Russian Lifestyle Magazines

Abstract: This article deals with the neologisms of Anglo-American provenance which refer semantically to ecology. The source of the excerpted factual material is Polish and Russian-language glossy lifestyle magazines. The presence of “ecological anglicisms” in the discourse analyzed testifies to the pragmatic need to unify the communication of different nations in the field of global environmental protection, and may be due, among other factors, to psychological reasons, such as the fashion of using English, or the need to promote the ideological solidarity of societies towards “Mother Nature”. The aim of the analysis is to determine the specificities of the collected units in terms of their conceptual domains and other formal characteristics. The examination of the material shows that some characteristics are visible in it, e. g. the dominance of units with meliorative colours, the high prevalence of “ecological anglicisms” in the form of citations, the internationality of loanwords, etc.

Keywords: Anglicism, ecology, lifestyle glossy magazine, neologism, lexical borrowing

1. Słowo wstępne

Ochrona środowiska naturalnego zajmuje aktualnie centralne miejsce wśród najistotniejszych globalnych problemów i jednocześnie stanowi ogromne wyzwanie dla współczesnej ludzkości zmagającej się z coraz bardziej dotkliwymi skutkami eksploatacji i zanieczyszczenia Ziemi. Dążenie do zminimalizowania negatywnego wpływu człowieka na przyrodę odnotowuje się, niestety, w niewielu branżach przemysłu światowego i w skali, którą trudno jest określić jako zadowalającą. Niemniej próby zahamowania niszczenia planety są podejmowane np. przez polityków, przedsiębiorców, a także dostrzegane w codziennych działaniach „zwykłych”

ludzi we własnych gospodarstwach domowych. W społeczeństwach odpowiednio wyedukowanych ewidentnie popularyzuje się koncepcje proekologiczne, które wynikają z różnych pobudek – z troski o Ziemię i przyszłość następnych pokoleń czy też z mody na bycie „eko”. Niezależnie od intencji nagłaśnianie problemów dotyczących środowiska naturalnego i tym samym uświadamianie ludzi w danym temacie jest wartością dodaną.

W centrum uwagi zaproponowanego opracowania jest słownictwo anglo-amerykańskiej proweniencji, które w sposób bezpośredni lub pośredni nawiązuje do tematyki ekologii. Materiał faktograficzny wyekscerpowano z tekstów użytkowych (artykułów, wywiadów, felietonów, reklam), opublikowanych na łamach polsko- i rosyjskojęzycznych ekskluzywnych czasopism lifestylowych. Pisma typu *life style* są tu rozumiane, zgodnie z definicją Mateusza Niecia, jako prasa, która „kształtuje określone wartości i postawy społeczne, normy i zwyczaje, styl życia osobistego i zawodowego (...)” (Nieć 2010: 22). W wybranym gatunku medialnym teksty bezpośrednio poruszające problematykę stanu środowiska naturalnego zajmują raczej marginalne miejsce. Odniesienia do ekologii z reguły mają charakter pośredni, co oznacza, że pojawiają się w momencie podnoszenia innych tematów dotyczących codziennego bytu, tj. moda, dbałość o urodę i zdrowie, zakupy, odżywianie się, rozrywka itd. Zatem jest to specyficzna przestrzeń językowa, w której ekologizacja języka wyróżnia się swoistymi cechami wartymi odnotowania. Materiał badawczy ograniczono do leksyki zapożyczonej z języka angielskiego, który posiada dziś rangę uniwersalnego narzędzia komunikacji międzynarodowej. Podjęcie takiej decyzji wynika z faktu, że anglicyzmy zajmują istotną pozycję w dyskursie ekologicznym, formułują kolektywną świadomość zagrożeń wobec Ziemi, wyraźnie świadczą o globalnym zasięgu problemu ochrony środowiska i jednocześnie wydają się „ekonomicznym” i zrozumiałym dla większości narodów świata sposobem porozumiewania się w danej kwestii. Celem pracy jest określenie właściwości danego zbioru pod kątem specyfiki zakresu pojęciowego, funkcjonalnego, a także innych cech o charakterze formalnym.

Warto nadmienić, że skoncentrowanie opracowania na leksyce z zakresu ochrony środowiska we wskazanej przestrzeni medialnej ma swoje uzasadnienie. Po pierwsze, jak słusznie zauważa Jolanta Sujecka-Zajac, media „uczyniły z ekologii dyżurny temat dnia, jednocześnie, jak to bywa w takich przypadkach, spływając samą dziedzinę do kilku nośnych haseł o mocnym zabarwieniu emocjonalnym” (Sujecka-Zajac 2020: 12). Po drugie, leksyka korelująca z problemami zagrożeń wobec natury odnotowywana w czasopismach typu *life style* funkcjonuje na innym poziomie językowym (stylistycznym, tematycznym) niż np. w eko-

logicznym dyskursie naukowym czy popularno-naukowym, które znacznie częściej są przedmiotem debaty lingwistów. I w końcu po trzecie, eksploracja wybranego słownictwa motywowana jest niedoborem opracowań lingwistycznych w danym zakresie. Paradoksalnie powszechność i aktualność zagadnienia ekologii oraz jej języka nie odzwierciedla się w literaturze przedmiotu. Przegląd opublikowanych na ten temat prac wykazał, że analiza dyskursu ekologicznego, w tym leksyki ekologicznej, stanowi niszę w językoznawstwie sławistycznym, która wymaga uzupełnienia. Opis języka danej sfery zaproponowali do tej pory nieliczni badacze, np. Magdalena Steciąg (2010; 2012), Halina Grzmil-Tylutki (2000), Natalia Długosz (2015), Olga Kalonova i Tatiana Dubrovskaya (2015), Nataliia Kasianchuk (2020), Mariya Basinskaya (2014) oraz Yelena Ivanova (2007).

2. Ustalenia metodologiczne

W niniejszym artykule *ekologia* przejawia się w sposób dwojaki. Z jednej strony stanowi ona zakres przedmiotowy badań, co znaczy, że jest centrum pojęciowym analizowanej leksyki, z drugiej zaś wyraża się ona tu także na poziomie perspektywy badawczej i przyjętej metodologii, eksploracja dyskursu ekologicznego bowiem wpisuje się, jak pisze Magdalena Steciąg, w nurt krytycznych badań ekolingwistycznych, a badanie słownictwa ekologicznego jest jedną z bardziej efektywnych metodologii badania tegoż dyskursu (zob. Steciąg 2021: 62). Przedstawiony w pracy opis jednostek obcego pochodzenia z zakresu szeroko rozumianej ekologii (proponuję umownie nazywać je „anglicyzmami ekologicznymi”) zakłada analizę pochodzącego z najnowszych warstw czasowych słownictwa, które odnotowano w dwóch językach słowiańskich – w polskim oraz rosyjskim. Synchroniczne ujęcie tematu oparte na dwujęzycznej egzemplifikacji rysuje szerszą perspektywę funkcjonowania anglicyzmów pola semantycznego „ekologia”, co za tym idzie – w nieznacznym stopniu – również cech dyskursu ekologicznego w poszczególnych językach narodowych.

Podczas selekcji materiału empirycznego zastosowano szeroką perspektywę ekscerpcyjną. Znane są bowiem dwa podejścia wyboru jednostek językowych w dyskursie ekologicznym: wąskie i szerokie. Jak pisze Yelena Ivanova, w pierwszym przypadku uwzględnia się tylko instytucjonalne, specjalistyczne teksty stworzone bezpośrednio przez ekologów, natomiast w drugim – dodatkowo różnorodne teksty w sposób pośredni i bezpośredni nawiązujące do problemów ochrony środowiska (Ivanova 2007: 136). W tej pracy analizowane zapożyczenia wyodrębniono ze źródeł

utrzymanych w zróżnicowanej stylistyce – publicystycznej, potocznej, neutralnej – ich autorami są dziennikarze specjalizujący się w „lekkiej” tematyce związanej z codziennym bytem człowieka, dlatego też poziom nasycenia tekstów leksyką ekologiczną nie jest wysoki, a dobór odpowiedniego słownictwa „ekologicznego” ograniczony. W uwzględnionej przestrzeni badawczej dyskurs ekologiczny pozostaje w ścisłym kontakcie z innymi dyskursami określonymi przez profil czasopism, a w zasadzie przecina się z nimi.

Analizie poddano polsko- i rosyjskojęzyczne czasopisma, takie jak: „Cosmopolitan”, „Glamour”, „Vogue”, „Elle”, opublikowane w latach 2017–2022.

3. „Anglicyzmy ekologiczne” w dyskursie czasopism typu *life style*

Istotną pozycję w zbiorze słownictwa semantycznie nawiązującego do tematu ochrony środowiska zajmują jednostki obcej proveniencji – precyzyjniej – słownictwo z anglo-amerykańskim rodowodem. Skala zjawiska importu leksykalnego z danego areału we współczesnych językach słowiańskich jest bezdyskusyjnie spora. Powszechne przyczyny zjawiska zapożyczania (zarówno lingwistyczne, jak i ekstralingwistyczne) są na obecnym etapie badań językowych dobrze znane i opisane. Szerzej na temat przyczyn transferu językowego i roli zapożyczeń pisali już liczni badacze, m.in. Elżbieta Mańczak-Wohlfeld (1995), Kazimierz Luciński (2009), Yelena Marinova (2018), Leonid Krysin (1968), Anna Romanik (2012). Jednak w różnych dziedzinach życia, czy też w różnych dyskursach, istnieje szereg indywidualnych powodów, które sprawiają, że transfer językowy intensyfikuje się. W przestrzeni ekologii, która ma wymiar globalny, potrzeba unifikacji języka jest wyraźna, stąd też zrozumiałe częste sięganie po „wspólny mianownik językowy” w postaci anglicyzmów.

Należy jednocześnie podkreślić, że zapożyczenia z różnych pól semantycznych tworzą liczebny trzon leksyki, którą posługują się autorzy tekstów w badanych czasopismach. Istnieje nawet przeświadczenie, iż obcojęzyczne elementy stanowią jedną z głównych dominant zasobu słownictwa w danej przestrzeni, a ekskluzywne media typu *life style* odgrywają istotną rolę w procesie transferu leksykalnego (Kuleshova 2011: 52). Adresatem tekstów w głównej mierze jest skoncentrowane na potrzebach konsumpcyjnych społeczeństwo o kosmopolitycznych poglądach, kultywujące popularne w różnych dziedzinach życia trendy, w tym także „modne” postawy proekologiczne.

Zgromadzona leksyka posiada swoiste właściwości. Zaproponowana charakterystyka anglicyzmów ekologicznych wyekscerpowanych z tekstów o tematyce *life style* jest dość pobieżna, jednak przedstawia ogólny zarys cech wyróżniających dany zbiór pod kątem specyfiki zakresu pojęciowego, funkcjonalnego oraz innych aspektów językowych.

Z formalnego punktu widzenia zgromadzone „anglicyzmy ekologiczne” w obu badanych językach są reprezentowane przez różne części mowy, głównie rzeczowniki (*eco-blogger, ecofreak, ecozen, recycling, upcycling, greenwashing, пресайклер, частейнабилити, фудсейвер, фудшеринг*), ale też odnotowano przymiotniki (*eco-friendly, sea-friendly, organic, sustainable, vegan, vintage*) i formy czasownikowe (*reduce, reuse, rewear, recycle*). Zbiór ten cechuje także zróżnicowanie strukturalne analizowanych jednostek, które są wyrażane zarówno przez wyrazy proste, złożone, jak i przez bardziej rozbudowane struktury składniowe, np. zestawienia, czy nawet jednostki predykatywne. Praktycznie wszystkie wyselekcjonowane elementy językowe mają postać zapożyczeń właściwych bądź też wtężeń zachowujących oryginalną pisownię. Te ostatnie w tekstach polskojęzycznych nie wyróżniają się szczególnie ze względu na podobieństwo używanych w języku dawcy i biorcy alfabetów. Natomiast w ruszczyźnie ich obecność jest dostrzegalna ze względu na wizualne kontrastowanie dwóch różnych systemów graficznych – łacinki i cyrylicy. Należy uściślić (co zresztą poświadczą przykładowe cytaty ilustrujące praktyczne użycia anglicyzmów), że w tekstach rosyjskojęzycznych anglicyzmy obserwuje się w wariantywnych postaciach graficznych: w oryginale lub w rodzimej grafii.

Warto jednocześnie zaakcentować, iż pod względem „żywołności” w obu badanych przypadkach anglicyzmy ekologiczne odnotowane na łamach mediów typu *life style* to relatywnie „młode”, jednak stosunkowo ustabilizowane już w języku leksemy (np. *recycling, upcycling*), których znaczenie jest znane użytkownikom polszczyzny i ruszczyzny. Niemniej najbardziej liczącą grupę tworzą neologizmy nazywające nowe desygnaty (zjawiska, trendy, ruchy, ideologie i inne artefakty w sposób bezpośredni lub pośredni nawiązujące do problematyki ekologii) i niejako będące markerami czasów współczesnych. Mowa tu o następujących innowacjach: pol. *greenwashing*/ ros. *гринвошинг* ‘inaczej „ekościema”, „zielone kłamstwo” – strategia marketingowa polegająca na nieuzasadnionym, kłamliwym kreowaniu ekologicznego wizerunku produktu, firmy, usługi, działania takie podejmowane głównie w branży odzieżowej i kosmetycznej’, pol. *eco-shaming*/ ros. *экошейминг* ‘zawstydzanie człowieka za jego „nieekologiczną” postawę wobec środowiska naturalnego; zawstydzanie to graniczy z werbalnym linczem, hejtem ze strony ekologicznych aktywistów’, pol. i ros. *clean beauty* ‘trend w branży kosmetycznej,

polegający na zrównoważonej produkcji kosmetyków, która odbywa się z poszanowaniem ludzkiego zdrowia i środowiska naturalnego' itp.

Zebrane z analizowanych czasopism jednostki niezbyt łatwo poddają się leksykalno-semantycznej klasyfikacji. Niemniej można wyodrębnić kilka specyficznych zbiorów, które precyzują zakresy pojęciowe zgromadzonego materiału.

Istotne miejsce przypada anglicyzmom określającym współczesne modne trendy lifestyle, promujące korzystne dla środowiska naturalnego ideologie, koncepcje, postawy czy też sposób życia. Niektóre z nich przyjmują postać ruchów społecznych stających się emblematem identyfikującym ludzi zatroskanych o przyszłość Ziemi. Słownictwo danej grupy ma wydźwięk melioratywny, nazywa postawy powszechnie uznawane za pozytywne. Ilustracją danego subpola semantycznego są następujące przykłady zapożyczeń zaczerpnięte zarówno ze źródeł polskich, jak i rosyjskich:

- pol. *biophilic design* „Ograniczanie zieleni to niepokojąca tendencja, której próbą odwrócenia jest biophilic design, czyli projektowanie pomieszczeń zgodnych z wrodzoną potrzebą ludzkiego związku z naturą” (Cosmopolitan 2019, 12: 90);
- pol. *less waste, vintage, recycled* „Zero waste, less waste, vintage, recycled są nie tylko trendem, ale także wyrazem troski o to, jak nasze codzienne wybory niszczą planetę” (Cosmopolitan 2019, 12: 77);
- pol. *eco-friendly*/ ros. *эко-френдли* „Kto powiedział, że nie możesz być piękna i eco-friendly?” (Cosmopolitan 2019, 11: 4); „И да, мы были очень эко-френдли: вечеринка обошлась без пластика (если не считать нарядов, конечно), но шумела до рассвета” (Glamour 2019, 11: 119);
- pol. i ros. *zero waste* „Charakterystyczna propagatorka stylu życia w nurcie zero waste – gotuje, prowadzi warsztaty i program kulinarny »Jagny Niedzielskiej kuchnia bez resztek«” (Glamour 2022, 9/223: 88); „Объясняем концепцию zero waste («ноль отходов») в пяти простых правилах” (Glamour 2018, 11: 202);
- ros. *reduce, reuse, recycle* „Золотое правило reduce, reuse, recycle легло в основу новой коллекции PINKO RE-GLAM, где старые CD-диски и алюминиевые банки как по волшебству превратились в сверкающие пайетки и застёжки” (Elle 2020, 7–8: 37);
- ros. *sustainable* „Движению sustainable в моде уже больше десяти лет, но подходящие по качеству ткани и возможности в эту сторону двигаться появились не так давно” (Elle 2020, 11: 48);
- ros. *фудшеринг* „Если ты хочешь развивать фудшеринг в своём городе, собирай группу активистов и пиши организаторам, они с радостью поделятся опытом” (Cosmopolitan 2018, 8: 173);

- ros. *шеринг* „Главный тренд в Чехии – шеринг. Совместное пользование стало настолько популярным, что молодёжь теперь не только делит квартиры и автомобили, но даже одежду и мебель” (Cosmopolitan 2017, 1: 104).

Wśród badanego materiału należy także wyróżnić nieliczną grupę jednostek, które są określeniami terminologicznymi z zakresu technologii ekologicznej i nazywają formę wtórnego przetwarzania odpadów z zamiarem produkcji nowego tworzywa. Mowa tu o następujących anglicyzmach:

- pol. *recycling* i *upcycling* „Oprócz materiałów powstałych z recydingu i upcyclingu oraz podjęcia próby tworzenia tkanin, które zdecydowanie w mniejszym stopniu obciążają środowisko, wielu z nich zwraca się ku wegańskim odpowiednikom” (Cosmopolitan 2019, 12: 76–77);
- ros. *апсайклинг* „Будучи убежденным и вечно мерзнущим веганом, в прошлом году запустила проект по апсайклингу шуб Nereja – собрала по своей Москве старые меховые пальто и сделала так, что их снова захотелось носить” (Vogue 2021, 6: 18).

Specyficzny zbiór tworzą określenia zjawisk o pejoratywnym zabarwieniu emocjonalnym, które w sposób pośredni nawiązują do tematu środowiska naturalnego. Za przykład mogą posłużyć zapożyczenia takie jak:

- pol. *greenwashing*/ ros. *гринвошинг* „Cały czas doświadczamy „greenwashingu”, czyli podszywania się pod naturalność i sugerowania nazwą produktu lub firmy, że dany preparat zaliczymy do grupy organicznych czy eco. Na szczęście jednak polscy konsumenci są wyedukowani i potrafią czytać skład” (Cosmopolitan 2019, 10: 73); „Мой вам ответ: разберитесь в теме, не ведитесь на зелёные наклейки и маркетинг-выдумки брендов, чтобы не стать жертвой гринвошинга” (Elle 2020, 5: 128);
- pol. i ros. *fast fashion* „To sposób na zmianę stylu życia, który można wdrożyć na wiele sposobów. Jednym z nich jest rezygnacja z fast fashion i zwrócenie się ku zrównoważonej modzie, która opiera się na trzech hasłach: recycle, remake, rewear. W skrócie, chodzi o to, by raz zakupiony ciuch pozostał z nami na dłużej” (Cosmopolitan 2019, 12: 76); „По неутешительным прогнозам ООН, к 2030 году сорока процентам населения грозит нехватка питьевой воды, и винить в этом стоит прежде всего стремительно развивающийся fast fashion” (Vogue 2018, 4: 101);
- ros. *экошейминг* „К экошеймингу отношусь отрицательно, но когда вижу в инстаграме блогера со стаканчиком кофе в руках, а в соседнем посте читаю об очередной паре его кроссовок, расцениваю это как анитиэкоповедение” (Elle 2020, 5: 128).

Pod względem ilościowym jednostki nacechowane negatywnie umiejscowiły się na peryferiach całego materiału, co może wynikać z faktu, że badane czasopiśma stronią od komentowania wrażliwych, trudnych czy negatywnych aspektów rzeczywistości, koncentrując uwagę na promowaniu głównie pozytywnych treści. Taka strategia językowa uwypukla się także podczas podejmowania problemów związanych z ekologią. Fakt, że dane anglicyzmy stanowią tu raczej marginalną część, wcale nie odzwierciedla proporcji w całym dyskursie ekologicznym.

Zgromadzony materiał pozwala na wyodrębnienie również grupy anglicyzmów, obejmujących nazwy subiektów związanych z działaniami proekologicznymi, np.

- ros. *пресайклер* „Пресайклеры. Так называют тех, кто задумывается об утилизации и переработке отходов еще до покупки косметики” (Glamour 2021, 9: 62);
- ros. *фудсейвер* „Фудсейверы договариваются с заведениями общепита и другими предприятиями о вывозе пригодных к употреблению товаров и блюд и раздают их благотворительным организациям или малоимущим (можно и себе забрать, главное не выбрасывать)” (Cosmopolitan 2018, 8: 173).

Kolejną subkategorię leksykalno-semantyczną tworzą określenia z zakresu polityki przemysłowej, działalności manufakturowej, w tym sposobu produkcji wyrażającej poszanowanie dla natury i zwierząt. Mowa tu m.in. o hasłach zamieszczanych głównie w reklamach i na etykietach produktów informujących o sposobie ich wytwarzania lub składzie. Najczęściej spotyka się je w branży odzieżowej i kosmetycznej. Anglicyzmy ekologiczne danej grupy pojęciowej zarówno w źródłach polskich, jak i rosyjskich odnotowano głównie w szacie reklam kosmetyków w obrębie symboliki graficznej przedstawiającej dodatkową informację o zaangażowaniu firmy w działania na rzecz ochrony środowiska (np. *100% plastic collect*) lub też ilustrującej certyfikaty kosmetyczne przyznawane produktom przez różne międzynarodowe organizacje, np. PETA. Chodzi tu o jednostki leksykalne zintegrowane z grafiką znakową: *vegan ok*, *CO2 neutral*, *green leaf*, *cruelty free & vegan*, *animal friendly*, *ocean friendly*. Warto dodać, że wymienione przykłady mają w obu językach postać anglojęzycznego oryginału. W badanych czasopismach tego typu słownictwo zarejestrowano także w tekście ciągłym, np.

- pol. *clean beauty* „Zakładam, że na poziomie procesu produkcyjnego znalezienie składników wpisujących się w kategorię clean beauty musiało być trudne... [...] Nieustannie stawiamy naszym partnerom produkcyjnym nowe wyzwania, starając się zastąpić skomplikowane składniki prostszymi, ale dobrymi dla skóry i środowiska” (Vogue 2022, 7–8: 216);

- pol i ros. *cruelty free* „Uważam, że zwierzęta są do kochania, nie testowania, i nikt nigdy nie powinien cierpieć dla żadnego kremu. Dlatego moja strefa piękna jest wolna od okrucieństwa: stawiam na kosmetyki wegańskie i cruelty free” (Glamour 2022, 4/219: 102); „Ваша марка придерживается политики cruelty free (без использования материалов из кожи животных)” (Elle 2018, 10: 70);
- ros. *fur free* „Но все равно мы шли на риск – в России, например, движение fur free не набрало мощных оборотов. Но в Англии и некоторых штатах США это очень важный аспект, особенно для молодежи” (Elle 2018, 10: 72).

Warto też zaakcentować, że większość powyżej przytoczonych przykładów ma swoje odpowiedniki w wielu językach europejskich, co pozwala nadać im rangę internacjonalizmów czy nawet globalizmów. Uwzględnione w badaniach anglicyzmy tworzą zatem swoistą „międzynarodową nomenklaturę ekologiczną”, która może zapewnić precyzyjną komunikację w obrębie różnych środowisk lingwokulturowych. Za przykład może tu posłużyć wyraz *eco-friendly*, który odnotowano także w badanej przestrzeni czasopism typu *life style* wydawanych w innych wersjach językowych m.in. w języku angielskim („Mini Rodini is paving the way for *eco-friendly* fashion for kids” (Hello! Fashion 2022, 9: 65)), włoskim („ZAINO di tessuto *eco friendly* con cordini ripstop multicolor, Utility di Mandarinina Duck (140 euro)” (Elle Italia 2022, 23: 11)), chorwackim („I dok dobrog dizajna I zanimljivih predmeta koje možete ponijeti kao suvenir ne nedostaje, za plastiku u MORE Eco souvenir shopu nema mjesta zbog čega ponosno nosi predznak plastic free i *eco-friendly*” (Elle 2022, 8: 109)) czy hiszpańskim („Incorpora a tu rutina productos ‘*eco-friendly*’ para el cuidado del cuerpo, el cabello y el rostro” (Cosmopolitan 2019, 349: 68)).

Komentarza wymaga również niezwykle ważny aspekt funkcjonalny zapożyczeń ekologicznych wyekscerpowanych z ekskluzywnych mediów typu *life style*. Ich obecność bowiem w danej przestrzeni językowej w dużej mierze determinuje wypełniane przez nie role. Bezsprzecznie jedną z podstawowych funkcji anglicyzmów jest zaspakajanie potrzeb onomazjologicznych języka (nazywanie nowych zjawisk, zachowań społecznych, koncepcji, obiektów, subiektów itd.) oraz komunikacyjnych (ułatwienie porozumiewania się w obrębie danego tematu na poziomie międzynarodowym). Można także przypuszczać, że badane jednostki jednocześnie odgrywają rolę prospołeczną – zwiększają świadomość czytelników w zakresie zagrożeń wobec otaczającego środowiska oraz możliwości przeciwdziałania skutkom degradacji natury i walki z nimi, kształtują postawy proekologiczne. Ponadto nie sposób nie wskazać też jeszcze jednej niezwykle istotnej funkcji zapożyczeń ekologicznych w badanych czasopismach. Mowa o funkcji marketingowej, która

przejawia się wówczas, gdy anglicyzmy używane są świadomie jako element strategii językowej polegającej na zwróceniu uwagi czytelnika i osiągnięciu celów komercyjnych (zachęcenie do kupna reklamowanych produktów poprzez odniesienia do różnych aspektów natury). Fakt ten dostrzega i surowo ocenia m.in. Natalia Długosz, badaczka złożeń z komponentem eko-, której zdaniem używane są one „nie tyle w celu podniesienia świadomości zagrożeń wynikających z gospodarczej działalności człowieka wobec otaczającej go przyrody, ile są wykorzystywane w celach biznesowych, takich jak promocja produktu czy usługi” (Długosz 2015: 346). Funkcja marketingowa zatem może być w danym kontekście utożsamiana z funkcją manipulacyjną (zob. Romanik 2021: 207), w gruncie rzeczy bowiem odwoływanie się do priorytetowych wartości z zamiarem skoncentrowania uwagi na promowanym produkcie jest *de facto* świadomym działaniem wywierania wpływu na czytelnika.

4. Podsumowanie

Powyższe rozważania rzucają światło na językowy wymiar ekologizacji tekstów w ekskluzywnych czasopismach typu *life style*. Profil tego medium koncentruje się głównie na tematyce z branży odzieżowej, kosmetycznej, gastronomicznej, turystycznej, ekonomicznej. Niemniej w większości wymienionych dziedzin życia coraz częściej zauważa się promowanie postaw proekologicznych, mających z jednej strony wymiar etyczny, z drugiej, niestety, czysto snobistyczny czy też biznesowy. Okazuje się, że zarówno w polszczyźnie, jak i ruszczyźnie istotne miejsce w leksyce proekologicznej przypada słownictwu anglojęzycznego pochodzenia.

Popularność anglicyzmów w dyskursie ekologicznym nie dziwi, jest bowiem rezultatem powszechnej potrzeby ujednoczenia komunikacji w zakresie problemów związanych z ochroną środowiska, które dotyczą przecież całej ludzkości. Z przeglądu polsko- i rosyjskojęzycznego materiału egzemplifikacyjnego wynika, że „anglicyzmy ekologiczne” w określonej przestrzeni językowej można usytuować w kilku kategoriach pojęciowych. Semantyczna zawartość zgromadzonego materiału odzwierciedla m.in.: współczesne „modne” tendencje świadomego konsumpcjonizmu minimalizującego negatywny wpływ na naturę oraz rosnący trend etycznej produkcji towarów (odzieży, kosmetyków itd.), proekologiczny sposób życia współczesnego człowieka, zjawiska socjalne o zabarwieniu pejoratywnym pośrednio nawiązujące do problemów ochrony środowiska oraz politykę przemysłową wobec ekologii. Silna pozycja słownictwa angielskiej proweniencji w dyskursie ekologicznym odnotowywanym na łamach czasopism typu *life style*

może mieć związek z ich polifunkcyjnym charakterem, ponieważ w toku rozważań ustalono, iż „anglicyzmy ekologiczne” nie tylko zaspokajają pragmatyczne potrzeby nominacyjne, lecz także pełnią inne ważne funkcje, np. prospołeczną, marketingową i manipulacyjną.

Konkludując, analizowane źródła – polskie i rosyjskie ekskluzywne czasopisma typu *life style* – rzadko wprost wzywają do podejmowania działań na rzecz ochrony Ziemi. Nawiązanie do ekologii na ich łamach głównie ma charakter pośredni, chociaż bez wątpienia dana prasa kreuje masową świadomość ekologiczną w sposób bardziej „subtelny”. Pozostaje pokładać nadzieję, że skuteczny.

Bibliografia

- Basinskaya, M. (2014), *Issledovaniye leksiko-semanticheskikh osobennostey ekologicheskogo diskursa v ramkakh yazykovoy ekologii*. Vestnik MGLU 20/706: 32–41 [Басинская, М. (2014), *Исследование лексико-семантических особенностей экологического дискурса в рамках языковой экологии*. Вестник МГЛУ 20/706: 32–41].
- Długosz, N. (2015), *Język jako narzędzie kształtowania postaw proekologicznych – o polskich i bułgarskich złożeńiach z komponentem eko- w dyskursie publicystycznym*. Poznańskie Studia Slawistyczne 8: 333–348. DOI: 10.14746/pss.2015.8.21.
- Grzmil-Tylutki, H. (2000), *Francuski i polski dyskurs ekologiczny w perspektywie aksjologii*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Ivanova, Ye. (2007), *K probleme issledovaniya ekologicheskogo diskursa*. Politicheskaya lingvistika 3/23: 134–138 [Иванова, Е. (2007), *К проблеме исследования экологического дискурса*. Политическая лингвистика 3/23: 134–138].
- Kalounova, O./Dubrovskaya, T. (2015), *K probleme opredeleniya ekologicheskogo diskursa i ego zhanrov. Aktual'nyye voprosy sovremennoy filologii i zhurnalistiki* 2/16: 6–12 [Каленова, О./Дубровская, Т. *К проблеме определения экологического дискурса и его жанров*. Актуальные вопросы современной филологии и журналистики 2/16: 6–12].
- Kasianchuk, N. (2020), *Composita w polskiej terminologii ekologicznej*. Scientific Journal of Polonia University 43/6: 47–54. DOI: <https://doi.org/10.23856/4306>.
- Krysin, L.P. (1968), *Inoyazychnyye slova v sovremennom russkom yazyke*. Moskva: Nauka [Крысин, Л.П. (1968), *Иноязычные слова в современном русском языке*. Москва: Наука].
- Kuleshova, N. (2011), *Yazyk mody v epokhu globalizatsii (ob anglo-amerikanskikh zaimstvovaniyakh v russkoy, ispanykoy i frantsuzskoy versiyakh zhurnala Vogue)*. Vestnik RUDN. Seriya Lingvistika 1: 52–61 [Кулешова, Н. (2011), *Язык моды в эпоху глобализации (об англо-американских заимствованиях в русской, испанской и французской версиях журнала Vogue)*. Вестник РУДН. Серия Лингвистика 1: 52–61].
- Luciński, K. (2009), *Yazykovyye zaimstvovaniya imental'nost'. O vliyaniy zaimstvovannykh yazykovykh sredstv na mental'nost' lingvokul'turnykh obshchnostey. Na materiale russkogo yazyka v сопоставлении s pol'skim*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego [Luciński, K. (2009), *Языковые заимствования и ментальность. О влиянии заимствованных языковых средств на ментальность лингвокультурных общностей. На материале русского языка в сопоставлении с польским*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego].

- Mańczak-Wohlfeld, E. (1995), *Tendencje rozwojowe współczesnych zapożyczeń angielskich w języku polskim*. Kraków: Universitas.
- Marinova, Ye.V. (2018), *Teoriya zaимstvovaniya v osnovnykh ponyatiyakh i terminakh. Slovar'-spravochnik*. Moskva: Flinta, Nauka [Маринова, Е.В. (2018), *Теория заимствования в основных понятиях и терминах. Словарь-справочник*. Москва: Флинта – Наука].
- Nieć, M. (2010), *Pisma opinii i czasopisma life style – dwie koncepcje rynkowego dziennikarstwa (analiza Polityki, Wprost, Elle, Playboya i Twojego Stylu)*. Zeszyty Prasoznawcze LII, 1–2/201–202: 7–29.
- Romanik, A. (2012), *Sposoby nominacji przedmiotów odzieży we współczesnym języku rosyjskim*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Romanik, A. (2021), *Wpływy obce w tekstach czasopism luksusowych w języku rosyjskim, polskim i hiszpańskim (na przykładzie czasopisma „Cosmopolitan”)*. Studia Wschodniostowiańskie 21: 195–211. DOI: 10.15290/sw.2021.21.13.
- Steciąg, M. (2010), *Ekooszołomy burzą domy, czyli o tabloidyzacji dyskursu ekologicznego*. Oblicza Komunikacji 3: 139–146.
- Steciąg, M. (2012), *Dyskurs ekologiczny w debacie publicznej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza UZ.
- Steciąg, M. (2021), *Ekolingwistyka w dobie antropocenu: w stronę integracji i konsilencji*. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego 77: 59–71. DOI: 10.5604/01.3001.0015.6863.
- Sujecka-Zajac, J. (2020), *Czy jesteśmy gotowi na ekogłottodydaktykę w polskim kontekście edukacyjnym?* Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego 55/1: 11–26. DOI: 10.14746/n.2020.55.1.2.

DOI: 10.31648/an.9992

Marcelina Kalasznik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2713-5880>

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

marcelina.kalasznik@uwr.edu.pl

Przemysław Staniewski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1903-6316>

Uniwersytet Wrocławski/ University of Wrocław

przemyslaw.staniewski@uwr.edu.pl

Covid-19 und Konfliktmetaphorik – Eine korpusbasierte Studie

Covid-19 and Conflict Metaphors – A Corpus-based Study

Abstract: The new disease Covid-19, which emerged in 2019, seriously affected all areas of human life and left a clear mark on languages. A recognizable feature of the public discourse on the disease is its metaphorical conceptualization, which occurs in various ways. Against the background of the theory of conceptual metaphors and the discussion on ways of conceptualizing Covid-19 in related literature, this article presents the metaphorical capture of Covid-19 using the conflict metaphor, which includes the metaphors of war and battle.

Keywords: conceptualization of Covid-19, conceptual metaphors, conflict metaphor, war metaphor, pandemic discourse

1. Einleitung

Ende 2019 ist eine neue Krankheit aufgetreten, die sich im weiteren Verlauf zu einer Pandemie ausgeweitet hat und nicht nur alle Lebensbereiche stark beeinflusste, sondern auch die Mehrheit von ihnen völlig lahmlegte, was letztendlich eine weltweite Krise verursachte. Der negative Einfluss der Corona-Pandemie ist nicht nur auf der Makro-Ebene sichtbar, sondern betrifft auch die individuelle Lage der Menschen, indem sie Verunsicherung, Angst, Frustration, Ärger, Wut hervorruft (vgl. Hess-Lüttich 2020: 219–220; Havryliv 2021: 70). Durch den Umfang der Krise beherrschte Covid-19 alle Bereiche des öffentlichen Diskurses und hinterließ

deutliche Spuren in der Sprache, die in der sprachwissenschaftlichen Forschung bereits Resonanz gefunden haben (vgl. Kapitel 3). Eine dieser Spuren stellt die metaphorische Konzeptualisierung der Krankheit (und der Pandemie) dar, die als ein unabdingbarer Mechanismus der Wahrnehmung von Covid-19 betrachtet werden kann und sich deutlich in der alltäglichen und fachsprachlichen Kommunikation zu diesem Thema niederschlägt. Daher beschäftigt sich dieser Beitrag mit der Metaphorik, die in der konzeptuellen und sprachlichen Erfassung von Covid-19 zum Vorschein kommt, wobei im Fokus die im Corona-Diskurs dominante Konfliktmetapher steht (vgl. Kapitel 4), die aus der theoretischen Perspektive der konzeptuellen Metaphern betrachtet wird (vgl. Kapitel 2).

2. Zum Wesen und zur Rolle der konzeptuellen Metaphern

Die lange Tradition der Beschäftigung mit der metaphorischen Sprache hat ihre Wurzel noch in der Rhetorik, wo sie in erster Linie als stilistische Redeausschmückung angesehen wurde. Nach Aristoteles (1897: 46) hängt die Verwendung der Metapher mit der „Übertragung eines Ausdrucks auf ein in fremdes Gebiet“ (siehe auch Skirl/Schwarz-Friesel 2013: 4) zusammen. Eine solche Formulierung impliziert ferner, dass eine Entität anhand eines Namens bezeichnet wird, der primär nicht zu deren Bezeichnung (sondern einer anderen Entität) gebraucht wird (vgl. ebd.). Dieser Perspektive folgend, haben Metaphern einzig und allein einen sprachlichen Charakter. Eine alternative Herangehensweise dazu haben jedoch vor ein paar Dekaden Lakoff und Johnson (1980) in ihrem bahnbrechenden Buch formuliert, in dem sie dafür plädierten, dass die metaphorischen Prozesse nicht auf der sprachlichen, sondern auf der konzeptuellen Dimension zustande kommen. Diesen Grundgedanken spiegelt am zutreffendsten die folgende Feststellung wider:

Unsere Konzepte strukturieren das, was wir wahrnehmen, wie wir uns in der Welt bewegen und wie wir uns auf andere Menschen beziehen. Folglich spielt unser Konzeptsystem bei der Definition unserer Alltagsrealitäten eine zentrale Rolle. Wenn, wie wir annehmen, unser Konzeptsystem zum größten Teil metaphorisch angelegt ist, dann ist unsere Art zu denken, unser Erleben und unser Alltagshandeln weitgehend eine Sache der Metapher (Lakoff/Johnson 2014: 11).

Die Versetzung der Metapher auf die konzeptuelle Ebene und somit die Anerkennung ihrer konzeptuellen Natur macht aus ihr ein sehr komplexes und mehrdimensionales Phänomen. In diesem Kontext gilt es zunächst die Notwendigkeit zu erwähnen, zwischen der Metapher einerseits und deren sprachlicher Realisierung andererseits

zu unterscheiden. Das Paradebeispiel in diesem Bereich bildet die weitverbreitete Metapher THEORIEN SIND GEBÄUDE, die sich in der Sprache z. B. als *Ist das das Fundament deiner Theorie? Oder Diese Theorie muss besser untermauert werden* niederschlägt (vgl. Lakoff/Johnson 2014: 59; siehe auch Kövecses 2010: 3–15). Die Grundkomponenten einer konzeptuellen Metapher bilden die Ursprungs- und Zieldomäne, die entsprechend (eher) konkret und (eher) abstrakt sind; zwischen ihnen herrscht ein Analogieverhältnis, das erlaubt den letzteren Bereich anhand des ersteren zu begreifen. Dies führt dazu, dass sich konzeptuelle Metaphern durch eine sog. Unidirektionalität bzw. Asymmetrie auszeichnen, was mit dem Verlauf der Konzeptualisierungsrichtung „konkret → abstrakt“ verbunden ist. Greift man auf das oben angeführte Beispiel zurück, werden nur die Theorien als Gebäude konzeptualisiert, nicht umgekehrt (vgl. Kövecses 2010: 3–15; 2011: 177–192). Darüber hinaus ist darauf aufmerksam zu machen, dass in diesem Ansatz drei Metaphernarten unterschieden werden können (vgl. Kövecses 2010: 37–40): (1) strukturelle Metaphern, in denen die Ursprungsdomäne eine relativ reiche Wissensstruktur für die Konzeptualisierung der Zieldomäne zur Verfügung stellt und es in beiden Bereichen Elemente gibt, die als äquivalent fungieren; (2) die ontologischen Metaphern, anhand deren die dem Zielbereich angehörenden Entitäten während der Konzeptualisierungsprozesse einen neuen ontologischen Status bekommen: Die menschlichen Erfahrungen können als Objekte oder Substanzen betrachtet werden. (3) Die Orientierungsmetaphern charakterisieren sich hingegen durch Konzeptualisierung der Zieldomäne anhand räumlicher Orientierung, wie z. B. KONTROLLE IST NACH OBEN oder MEHR IST NACH OBEN (vgl. Kövecses 2010: 37–40). Ungeachtet jedoch welcher Kategorie die anzutreffenden Metaphern angehören, zeichnet sich jede von ihnen durch eine breit begriffene (Un-)Konventionalität aus. Darunter wird verstanden, „how well worn or how deeply entrenched a metaphor is in everyday use by ordinary people for everyday purposes“ (Kövecses 2010: 33). So sind solche Metaphern wie die oben genannte THEORIEN SIND GEBÄUDE oder LIEBE IST EINE REISE, LEBEN IST EINE REISE, ARGUMENTIEREN IST KRIEG usw. konventionelle Metaphern, die sich in das Bewusstsein der Sprecher gut eingepägt haben¹. Im Gegensatz dazu steht hingegen LIEBE IST EIN GEMEINSAMES KUNSTWERK (vgl. Kövecses 2010: 33–37).

Der kurze Überblick zum Wesen der konzeptuellen Metapher zeigt bereits ihre Komplexität. Deswegen spielt sie aber eine große Rolle im Leben des Menschen,

¹ Daneben spricht man auch von der (Un-)Konventionalität auf der sprachlichen Ebene, wo z. B. eine konventionelle konzeptuelle Metapher durch konventionelle oder unkonventionelle sprachliche Mittel ausgedrückt werden kann (vgl. Kövecses 2010: 33–37).

indem sie ermöglicht, unterschiedliche, nicht selten abstrakte Aspekte der ihn umgebenden Welt zu konzeptualisieren und ferner zu verbalisieren. Zu diesen Aspekten der Umwelt gehört bestimmt auch – um sich metaphorisch auszudrücken – die sich auf der Schattenseite des Lebens befindende Krankheit, hier Covid-19, das der menschlichen Population in der letzten Zeit viel Leid und Schmerz zugefügt hat und dessen Konzeptualisierung im Mittelpunkt weiterer Überlegungen dieser Ausarbeitung steht.

3. Metaphorik im Corona-Diskurs – Versuch eines Überblicks

Aufgrund des breiten funktionalen Potenzials von Metaphern, das u. a. die Organisation der Wahrnehmung, des Handelns und Fühlens, die Steuerung der Aneignung von Welt, die Reduktion der Komplexität und die Konstruierung der Wirklichkeit umfasst (vgl. Schachtner 1999: 18), werden sie oft dazu verwendet, „die Dimension der sozialen Deutung von Körper, Gesundheit und Krankheit“ (Rentel 2019: 5) zu versprachlichen und zu konzeptualisieren. Nach dem Ausbruch der Coronapandemie sind zahlreiche Beiträge² entstanden, in denen man die Wahrnehmung von Covid-19 als Virus und als Krankheit durch die Untersuchung von Metaphern im Corona-Diskurs zu ermitteln suchte. Ausgehend von den Annahmen, dass zum einen bei verschiedenen Krankheiten aufgrund ihrer Spezifik unterschiedliche Metapherentypen und Konzeptualisierungsweisen vorkommen können und zum anderen die Metaphorik als ein Werkzeug zur Bewältigung des Krisenzustands (vgl. Daux-Combaudon et al. 2021; Dargiewicz 2022) angesehen werden kann, gilt es im Folgenden auf die Ergebnisse einzelner ausgewählter Studien zur metaphorischen Erfassung von Covid-19 einzugehen.

Koch und Thörle (2021: 538, 549) betonen in ihren Ausführungen anhand der deutschen und französischen Lageberichte die Rolle der Welle-Metapher zur Konzeptualisierung des Pandemiegeschehens, mit der einerseits die rasche Zunahme der Infektionen zusammenhängt und andererseits ein zu erwartender Rückgang der Infiziertenzahlen versprachlicht wird. Außerdem verdeutlichen die Autoren (vgl. Koch/Thörle 2021: 541, 549) die Bedeutung der Weg-Metapher, die zur Schilderung der Pandemie-Entwicklung zum Vorschein kommt.

Gierzyńska (2022) untersucht einen populärwissenschaftlichen Online-Bericht über Covid-19, in dem sie bildschematische Metaphern und Konstellationsmeta-

² Zu einem punktuellen Überblick, in dem auf Untersuchungen zum Metapherngebrauch im Corona-Diskurs in verschiedenen Sprachen verwiesen wird, vgl. Depner (2022).

phern unterscheidet. Den ersten Typ repräsentiert u. a. das Weg-Konzept in seinen zahlreichen Ausprägungen, z. B. DIE ANSTECKUNG VON COVID-19 IST EIN WEG (vgl. Gierzyńska 2022: 80), DIE ENTWICKLUNG VON COVID-19 IST EIN WEG bzw. EINE BEWEGUNG AUF DEM WEGE (vgl. Gierzyńska 2022: 80), DAS FORTSCHRITEN VON COVID-19 IST VORWÄRTSBEWEGUNG AUF DEM WEG und DER RÜCKSCHRITT VON COVID-19 IST RÜCKWÄRTSBEWEGUNG (vgl. Gierzyńska 2022: 81). Die metaphorische Erfassung der Rolle von Medizinern in der Pandemie fügt sich nach Gierzyńska (2022: 82) auch kohärent in das Konzept des Weges ein, indem die Ärzte als Führer auf dem Wege betrachtet werden. Im Rahmen der bildschematischen Metaphern wird ebenfalls auf die Konzepte COVID-ERKRANKUNG IST LAST bzw. COVID-19 ALS ERNSTER SACHVERHALT IST SCHWER (vgl. Gierzyńska 2022: 79) hingewiesen. Nach dem zweiten Metapherentyp wird das Coronavirus zum einen als ein Lebewesen bzw. eine Person konzeptualisiert (vgl. Gierzyńska 2022: 83), wobei bestimmte sprachliche Evidenzen darauf verweisen, dass die Rolle des Coronavirus in dieser Hinsicht präzisiert werden kann, indem es auch als Verdächtiger bzw. ein Verbrecher wahrgenommen wird (vgl. Gierzyńska 2022: 83). Zum anderen werden auch Belege nachgewiesen, in denen das Coronavirus mit seinen Symptomen als ein Schauspieler und folglich der Verlauf der Krankheit als ein Schauspiel betrachtet wird (vgl. Gierzyńska 2022: 83). Die Therapieansätze gegen das Virus werden hingegen als Krieg betrachtet (vgl. Gierzyńska 2022: 84).

Aus der Studie von Dargiewicz (vgl. 2022: 56) geht die Dominanz des Militär- bzw. Kriegsbereichs sowie des Natur(katastrophen)bereichs als Spendebereiche für die Metaphern im Corona-Diskurs hervor. Die beiden Quelldomänen sorgen dafür, dem Corona-Diskurs eine bestimmte Dynamik zu verleihen. Die Metapher des Krieges kommt anhand von Bezeichnungen für Personen, für Gebiete, Plätze/Orte, Einrichtungen und Personen(gruppen), für Ereignisse, Zustände, Haltungen usw. zum Ausdruck, die militärisch geprägt sind (vgl. Dargiewicz 2022: 56–61). Die Metapher der vernichtenden Kräfte der Natur ist vor allem an den Bezeichnungen für steigende Zahlen der Infizierungen mit dem Virus, der Erkrankungen und des Pandemiegeschehens im Allgemeinen sichtbar (vgl. Dargiewicz 2022: 68).

Der Kriegsmetapher im Corona-Diskurs schreibt auch Kaczmarek (2021: 115) die zentrale Rolle zu. Anhand der empirischen Analyse von Online-Nachrichtmeldungen über die Pandemie stellt Kaczmarek (2021: 113) fest, dass die konzeptuelle Metapher CORONAVIRUS IST KRIEG als prototypisches metaphorisches Bild für Coronavirus gilt und folgende Subkonzepte wie z. B. CORONAVIRUS IST AGGRESSOR, CORONAVIRUS IST TOD involviert.

Auch Klosa-Kückelhaus (2020) räumt der Kriegs- bzw. Kampfmetapher einen besonderen Stellenwert im Corona-Diskurs ein, was sie sowohl mit der Verwendung bestimmter Wörter und Ausdrücke aus diesem Bereich dokumentiert, als auch mit der steigenden Gebrauchshäufigkeit bestimmter lexikalischer Einheiten bzw. Formulierungen deutlich macht.

Ernst (2022: 103–105) identifiziert auf der Grundlage der Fernsehberichterstattung über das Coronavirus eine große Vielfalt von Bildbereichen der Metaphern bzw. Phraseologismen, darunter Verkehr, Krankheit, Natur, Technik, Sport, Kampf, Politik, Schule, Mathematik und Zahlen, Medizin, Wirtschaft, Musik, Geld, Krieg, Religion, Zeit und Körperteile.

Depner (2022) identifiziert im Corona-Diskurs außer der Kriegsmetaphorik auch zwei andere Quellbereiche, d. h. erstens Alltag mit seinen sekundären Quellbereichen wie Leben, Verkehr, Reisen und Krankheit sowie zweitens Emotion. Die Metapher des Krieges wird nach Depner (2022: 25) folgendermaßen differenziert:

Die deutsche Kategorie des Krieges hat die sekundäre Quelldomäne: im [Militär], in der [Stadt], an der [Grenze] und in der [Regierung]. Im [Militär] gibt es *Risikogebiet*, *explosionsartig*, *Exit-Strategie*, *Gesichtsschutz*, *Schutzkleidung*, *Notbetreuung*, *Notbetrieb*, *Durchseuchung*, usw. In den [Städten] sind wegen des {Krieges} *Ausgangsbeschränkung*, *Ausgangssperre*, *Ausgangsverbot*, *Ausgehverbot* usw. verwendet.

Krug (2021) verweist auf drei grundlegende Konzeptualisierungsweisen von Covid-19. Nach der Autorin (vgl. Krug 2021: 218) ist für den Pandemie-Diskurs die Metaphorik des Angriffes, des Krieges oder Kampfes typisch, wobei Covid-19 als ungeheuerlicher Gegner vorkommt. Eine andere metaphorische Konzeptualisierung von Covid-19 ist seine Betrachtung als Mahnung und Strafe für die Welt, womit die Betrachtung der Welt als schuldig zusammenhängt (vgl. Krug 2021: 221). Ein anderes metaphorisches Bild von Covid-19 setzt voraus, dass der durch Covid-19 hervorgerufene Krisenzustand ein „Tor in eine geläuterte Weltwirklichkeit“ (vgl. Krug 2021: 222) darstellt.

Betrachtet man die herangezogenen Beiträge, in denen die Metaphorik im Corona-Diskurs erforscht wird, kann festgestellt werden, dass am häufigsten ihre Grundlage verschiedene massenmedial vermittelte Texte bilden, z. B. Lageberichte von Stadtpräsidenten (vgl. Koch/Thörle 2021), populärwissenschaftliche Online-Berichte (vgl. Gierzyńska 2022), Nachrichtenmeldungen (vgl. Dargiewicz 2022; Ernst 2022; Krug 2021), Texte aus verschiedenen Webseiten (vgl. Dargiewicz 2022), Erfahrungsberichte von Covid-Erkrankten (vgl. Sulikowska 2022). In diesem Kontext werden auch multimodale Texte analysiert, die einen speziellen Empfängerkreis

haben, z. B. Kinderbücher, die das Coronavirus thematisieren (vgl. Zima 2022) oder Anleitungsvideos zu Corona-Tests für Kinder (vgl. Rentel 2022). Die im Hinblick auf das metaphorische Potenzial des Corona-Diskurses analysierten Texte verdeutlichen einerseits, dass das metaphorische Bild der Corona-Pandemie, das im medialen Diskurs durch die Sprache kreierte wird, unabhängig von der Quelle zu einem großen Teil übereinstimmt. In diesem Sinne scheint die mediale Berichterstattung über die Corona-Pandemie durch die Kriegs-, Naturkatastrophen- bzw. Weg-Metaphorik geprägt zu sein (vgl. Zima 2022: 365–366). Andererseits verdeutlicht beispielsweise die Analyse von Texten für Kinder (vgl. Zima 2022), dass sie sich teilweise anderer metaphorischer Bilder bedienen, die der Wahrnehmungswelt der Kinder naheliegen. In diesem Kontext wird z. B. die sonst im pandemischen Diskurs sehr verbreitete Kriegsmetaphorik in ihrer Komplexität ziemlich stark reduziert bzw. viel seltener gebraucht.

Aus dem Überblick lässt sich schlussfolgern, dass das metaphorische Potenzial in diesem Bereich sehr umfangreich ist, was auch mit der Bedeutung von Covid-19 im Zusammenhang steht. Dabei ist die Verwendung der Konfliktmetapher deutlich auffällig, wobei darauf hinzuweisen ist, dass sie ebenso bei der Konzeptualisierung von anderen Krankheiten eine wesentliche Rolle spielt (zur Depression vgl. Kałasznik/Staniewski (2020), Sulikowska (2016), zum Lexem *Krankheit* im Allgemeinen vgl. Kałasznik/Staniewski (2023), zum Krebs vgl. Guławska-Gawkowska (2019), Sontag (1981)). Dadurch scheint die Konfliktmetapher im Zusammenhang mit der Thematisierung von Krankheiten stark konventionalisiert zu sein (im Sinne der Kognitiven Linguistik, siehe Kapitel 2). Die Studien zeigen, dass sie sehr ausgebaut ist und mit einer Vielfalt von sprachlichen Mitteln belegt wird, dennoch wird sie in den meisten Untersuchungen als eine der möglichen Konzeptualisierungsweisen von Covid-19 besprochen. Im Hinblick auf ihre Komplexität und prominente Stellung wird mit dem Beitrag beansprucht, die Konfliktmetapher in den Vordergrund zu stellen und eingehender zu erfassen.

4. Covid-19 und Konfliktmetaphorik – Analyse des Korpus

Wie im vorigen Kapitel angedeutet, fokussieren die Studien zur Metaphorik über die Corona-Pandemie bestimmte Textsorten oder Diskurs-Bereiche. Die Materialbasis für die vorliegende Untersuchung bildet hingegen das DeReKo-Korpus (erhältlich via COSMAS II³), das verschiedene Typen von Texten aus unterschiedlichen

³ Vgl. <https://cosmas2.ids-mannheim.de/cosmas2-web/> [Zugriff: 20.02.2024].

Quellen integriert. Daher lässt sich annehmen, dass mit der Analyse allgemeingültige Aussagen zur Verwendung der Konfliktmetapher im Corona-Diskurs möglich sind, die nicht nur auf einen Teildiskurs oder eine bestimmte Empfängergruppe beschränkt sind.

4.1. Grundlagen der Analyse – lexikographischer und quantitativer Überblick

Im öffentlichen Diskurs über Corona-Pandemie sind vor allem folgende Bezeichnungen, die auf die Krankheit bzw. das Virus referieren, anzutreffen: *COVID-19/ Covid-19, SARS-CoV-2, Corona, Corona-Virus/Coronavirus*. Bei der Bestimmung des Untersuchungsmaterials wird von den lexikographischen Definitionen der relevanten Benennungen ausgegangen, die in Anlehnung an DWDS und DUDEN ONLINE der Tabelle 1 entnommen werden können.

Tabelle 1. Lexikographische Definitionen der Bezeichnungen *COVID-19/Covid-19, SARS-CoV-2, Corona, Corona-Virus/Coronavirus*

	DWDS	DUDEN ONLINE
COVID-19/ Covid-19	Medizin durch das Virus SARS-CoV-2 verursachte Erkrankung der Atemwege.	Covid-19, <i>fachsprachlich</i> meist COVID-19 – durch das Coronavirus SARS-CoV-2 verursachte Lungenerkrankung, die erstmals 2019 bei Menschen identifiziert wurde.
Coronavirus	1. fachsprachlich Vertreter einer Familie verwandter RNA-Viren (Coronaviridae), die sowohl Tiere als auch Menschen infizieren können und besonders unterschiedlich schwere Infektionen der Atemwege verursachen. 2. gemeinsprachlich SARS-CoV-2	Virustyp, der Wirbeltiere infiziert und beim Menschen Erkältungskrankheiten auslöst.
Sars-CoV-2	Krankheitserreger, Unterart des Coronavirus (1), die die Atemwegserkrankung COVID-19 auslöst.	-----
Corona	1. umgangssprachlich entsprechend der Bedeutung von Coronavirus (2) 2. metonymisch durch das Coronavirus (2) hervorgerufene epidemische Infektionskrankheit, durch das Virus verursachte Pandemie, damit verbundene Krise, Maßnahmen des Seuchenschutzes o. Ä.	Coronavirus; durch das Coronavirus ausgelöste Erkrankung.

Die Frequenz der in der obigen Tabelle genannten Bezeichnungen wurde auf der Basis von DeReKo-Korpus (genau W-Archiv der geschriebenen Sprache, W-öffentlich – alle öffentlichen Korpora des Archivs W (mit Neuakquisitionen)) geprüft. Die Trefferanzahl der einzelnen Suchbegriffe wird in der Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2. Trefferanzahl für die Bezeichnungen *COVID-19/Covid-19*, *SARS-CoV-2*, *Corona*, *Corona-Virus/Coronavirus* im DeReKo-Korpus, Stand 17.05.2023

	W-öffentlich: alle öffentlichen Korpora des Archivs W (mit Neuakquisitionen) – Trefferanzahl
COVID-19/Covid-19	51.938
Coronavirus	134.785
Sars-CoV-2	14.074
Corona	258.729

Betrachtet man die beiden Tabellen gemeinsam, scheint es berechtigt zu sein, das zu untersuchende Sprachmaterial einzugrenzen. Dabei spielen zwei Faktoren entscheidende Rolle: Bedeutung und Frequenz. Aus der Tabelle 1 ergeben sich zwei Bedeutungen der genannten Bezeichnungen, d. h. Virus (*SARS-CoV-2*, *Corona-Virus/Coronavirus*, *Corona*) und Krankheit (*COVID-19/Covid-19*, *Corona*). Im Mittelpunkt der Analyse stehen die sich auf die Lungenkrankheit und nicht auf das Virus selbst beziehenden Begriffe. Deswegen wurden für die Zwecke des Beitrags die Bezeichnungen *Coronavirus* und *Sars-CoV-2* ausgeschlossen. Trotz der größten Frequenz im analysierten Korpus bleibt ebenso das Lexem *Corona* außen vor, weil es bedeutungsmäßig am umfangreichsten ist und sich sowohl auf das Virus als auch auf die Krankheit bezieht. Die Ergebnisse müssten daher händisch ausgefiltert werden, um auf die Bezeichnung der Krankheit gelangen zu können. Daraus ergibt sich die Entscheidung, nur das Lexem *Covid-19* näher zu betrachten.

4.2. Analyse der Konfliktmetapher

In diesem Kontext ist absichtlich von der Konflikt-, und nicht Kriegs- bzw. Kampfmetapher die Rede, denn Konflikt wird hier als ein Oberbegriff betrachtet, der verschiedene Formen der Auseinandersetzung zweier Parteien umfasst. Die offensichtlichsten Ausprägungen des Konflikts sind Krieg und Kampf, die auch in unserem sprachlichen Material als Konzeptualisierungsweisen von Covid-19 nachzuweisen sind und ein Gerüst für diese Konzeptualisierung darstellen.

Somit soll zu Beginn unserer Analyse eben den bereits genannten Begriffen Rechnung getragen werden. Die metaphorische Betrachtung der Krankheit als Kampf bezieht sich größtenteils auf den kollektiven Kampf (vgl. Beispiele (2)–(8)). Vereinzelt kann es sich aber auch um den individuellen Kampf handeln, wo die Auseinandersetzung eines konkreten Betroffenen / Patienten im Mittelpunkt steht, wie das Beispiel (1) zeigt.

- (1) *Patientin nach schwerem Kampf gegen Covid-19 geheilt.* [Schlagzeile] (NKU20/APR.04013 Nordkurier, 28.04.2020, S. 13)

Während im individuellen Kampf gegen Covid-19 der Kämpfende klar bestimmt werden kann, treten im kollektiven Kampf verschiedene Ausprägungen des kämpfenden Kollektivs auf. Es sind z. B. einzelne Politiker als Vertreter der Entscheidungsträger / der Regierenden (siehe Beispiele (2), (5)), bestimmte Berufsgruppen, vor allem Ärzte (siehe Beispiel (6)), Gesellschaft als Ganzes bis zu der ganzen Welt (siehe Beispiele (7), (8)).

- (2) *Frankeichs Präsident Emanuel Macron hat die strengen Ausgangsbeschränkungen im Kampf gegen Covid-19 bis zum 11. Mai verlängert. Es gebe Hoffnung, sagte Macron am Montagabend in einer Fernsehansprache.* (NUZ20/APR.00632 Nürnberger Zeitung, 14.04.2020, S. 4)
- (3) *Im Kampf um die Eindämmung von Covid-19 hat die Betreuung werdender Mütter nur noch geringe Priorität.* (LTB20/JUN.00928 Luxemburger Tageblatt, 20.06.2020)
- (4) *Nun aber avanciert es plötzlich zum wichtigsten Träger zarter Hoffnungen im Kampf gegen Covid-19, die durch das Coronavirus Sars-CoV-2 ausgelöste Lungenkrankheit.* (HAZ20/MAR.02925 Hannoversche Allgemeine, 24.03.2020)
- (5) *Zu früh, zu spät, nicht jetzt, nicht so – diese Debatte lief nicht nur in der Bevölkerung, die lief auch im Bundesrat. Das darf man spüren. Verschiedene Präsidentinnen sind im Kampf gegen Covid-19 positiv aufgefallen, Jacinda Ardern aus Neuseeland und Angela Merkel sind Beispiele.* (E20/DEZ.01125 Tages-Anzeiger, 21.12.2020, S. 2)
- (6) *Sie sind die stillen Helden der sanitären Krise: die unzähligen Ärzte, Pfleger und Freiwillige, die sich seit Mitte März an vorderster Front dem Virus entgegen-gestemmt haben. Auch wenn viele davon im Kampf gegen Covid-19 nicht mehr als die Erfüllung einer Pflicht gesehen haben, so gebührt ihnen der Dank der Bevölkerung.* (LTB20/JUN.00026 Luxemburger Tageblatt, 02.06.2020)
- (7) *In vielen Nato-Staaten unterstützten die Streitkräfte die Zivilgesellschaft im Kampf gegen Covid-19 – etwa bei Grenzkontrollen oder durch Feldlazarette, sagte Stoltenberg.* (NKU20/MAR.03557 Nordkurier, 20.03.2020, S. 6)
- (8) *Die Welt müsse „vereint kämpfen, um Covid-19 zu besiegen“, sagte WHO-Generaldirektor Tedros Adhanom Ghebreyesus. In Tokio könne die Menschheit dann*

zusammen ihren „Triumph gegen die Pandemie feiern“, fügte er hinzu. (NKU20/MAI.02466 Nordkurier, 18.05.2020, S. 2)

Ein weiterer Aspekt der Kampfmetapher knüpft an die emotionale Einstellung der gegen Covid-19 Kämpfenden, indem das Lexem *Hoffnung* zum Vorschein kommt (siehe Beispiele (2), (4)), was so interpretiert werden könnte, als ob der Gegner, d. h. Covid-19 als unbekannt galt bzw. bis heute noch gilt. Dadurch wusste man nicht, mit welcher Gefahr zu rechnen ist und welche Maßnahmen dagegen ergriffen werden sollten.

Eng mit dem Konzept des kollektiven Kampfes ist auch das des Krieges verbunden, bei dem institutionelle und zeitliche Dimensionen hervorstechen. Das Institutionelle manifestiert sich dabei an den Parteien, die gegen Covid-19 den Krieg führen (siehe Beispiel (9) – Österreich als Land / Bevölkerung, Beispiel (10) – Einsatz der Armee). Die zeitliche Ebene ist in der Bedeutung des Krieges (im Gegensatz zum Kampf) inbegriffen⁴.

(9) *Österreich bleibt von Kaiser Franz Joseph bis Sebastian Kurz ein Land, dessen Bevölkerung geführt werden will: Solange die Befehlsausgabe durch Kurz & Co funktionierte, folgten sie auch strengen Auflagen mit größter Disziplin und errangen im Krieg mit Covid-19 einen Blitzsieg. Als die Schlacht geschlagen schien und Kurz „Licht am Ende des Tunnels“ verkündete, war die Nation auf Eigenverantwortung reduziert und Covid-19 wieder da.* (FLT20/NOV.00163 Falter, 11.11.2020, S. 8)

(10) *General Mark Milley, Chef des Generalstabs, stimmte ein: „Wir sind im Krieg mit Covid-19, wir sind im Krieg mit dem Terrorismus und wir sind im Krieg gegen die Drogenkartelle.“* (B20/APR.00334 Berliner Zeitung, 07.04.2020, S. 4)

Bei der Konzeptualisierung von Covid-19 als Krieg spielt auch der Gebrauch des Substantivs *Ausbruch* eine bedeutende Rolle. Einerseits ist *Ausbruch* nach der lexikographischen Definition im DUDEN ONLINE im Konfliktkontext zu verankern⁵, wodurch die Betrachtung von Covid-19 als Krieg unterstützt wird. Andererseits trägt er in diesem Kontext eine zusätzliche semantische Ladung, die sich auf den plötzlichen und unerwarteten Beginn des Krieges / der Krankheit, ihre Heftigkeit und die Gefahr ihrer großen und schnellen Ausbreitung bezieht. Bezugnehmend auf andere Studien, in denen die Konzeptualisierung von unterschiedlichen Krankheiten untersucht wird (zur Depression vgl. Kałasznik/

⁴ Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Krieg>, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kampf> [Zugriff: 10.01.2024].

⁵ Vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Ausbruch> [Zugriff: 16.01.2024].

Staniewski (2020), Sulikowska (2016), zum Lexem *Krankheit* vgl. Kałasznik/Staniewski (2023), zum Krebs vgl. Guławska-Gawkowska (2019)), kann festgestellt werden, dass über den Ausbruch besonders im Kontext von ansteckenden bzw. pandemischen Krankheiten die Rede ist. Im Hinblick auf Covid-19 scheint die Verwendung von *Ausbruch* besonders begründet und zutreffend zu sein, weil das Virus schlagartig aufgetaucht ist, sich schnell entwickelt hat, und infolgedessen das Leben der (fast) ganzen Menschenpopulation lahmgelegt hat. Die untenstehenden Beispiele (11) und (12) weisen auf die zuvor genannten Aspekte hin, u. a. die schnelle und große Verbreitung von Covid-19 und dessen Gefahr (die Anzahl von Toten und Infizierten (11), Heftig- und Plötzlichkeit (12), Reichweite(11), (12)).

- (11) *Offiziell sind seit Ausbruch der Lungenkrankheit Covid-19 in China 4633 Tote sowie 83 000 Infektionen berichtet worden.* (M20/MAI.00219 Mannheimer Morgen, 02.05.2020, S. 8)
- (12) *Weitgehend unbeachtet von der Weltöffentlichkeit hat sich die Sicherheitslage in West- und Zentralafrika drastisch verschlechtert. Ein Ausbruch von Covid-19 würde die Situation zusätzlich verschärfen.* (LTB20/MAI.00051 Luxemburger Tageblatt, 02.05.2020)

Die Metapher des Konflikts, insbesondere des Krieges und des Kampfes, wird durch die Verwendung des Verbs *rüsten* untermauert. Laut DWDS bedeutet *rüsten* die Bereitstellung eines militärischen Potenzials für einen Krieg und die Herstellung von Waffen sowie Munition für diesen Zweck⁶. Dadurch wird der enge Zusammenhang des Verbs mit dem militärischen Bereich deutlich. In diesem Sinne wird mit diesem Verb an die Vorbereitungen auf den Kampf / Krieg angeknüpft, die die Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen (z. B. digital, siehe (13), medizinisch (14)) trifft.

- (13) *Mitte hat sich als erster Bezirk Berlins digital für den Kampf gegen Covid-19 gerüstet. Seit Ostermontag verwendet der Bezirk ein neues digitales Seuchenmanagement-Tool: Sormas (Surveillance, Outbreak Response Management and Analysis System), entwickelt 2014 vom deutschen Helmholtz-Institut im Kampf gegen Ebola in Nigeria und Ghana.* (B20/APR.01391 Berliner Zeitung, 28.04.2020, S. 1)
- (14) *Die Ameos-Kliniken in Anklam und auch in Ueckermünde seien momentan nicht nur gegen Covid-19 gerüstet, sondern könnten auch ganz regulär ihren medizinischen Versorgungsauftrag in der Region erfüllen.* (NKU20/NOV.01602 Nordkurier, 11.11.2020, S. 11)
- (15) *EU sieht sich gegen Covid-19 gut gerüstet.* [Schlagzeile] (M20/FEB.03356 Mannheimer Morgen, 14.02.2020, S. 4)

⁶ Vgl. <https://www.dwds.de/wb/r%C3%BCsten> [Zugriff: 24.01.2024].

Während im Rahmen der Konzeptualisierung von Covid-19 aus der Perspektive des Kampfes oder des Krieges die Krankheit als eine der kämpfenden Parteien im Konflikt, d. h. der Gegner erscheint, ruft der Begriff der Bedrohung eine Betrachtungsweise hervor, die sich auf die Ähnlichkeiten hinsichtlich der Folgen bezieht, die der Krieg und Covid-19 nach sich ziehen. Gemeinsam für den Krieg und Covid-19 sind in diesem Sinne ernsthafte Konsequenzen für das Leben der Menschen im Allgemeinen (siehe (16), (17), u. U. (18)), aber auch für die gesellschaftliche und wirtschaftliche Situation (siehe (19), (20)). Dies erweist sich umso wichtiger, als dass Covid-19 zu einer globalen Bedrohung wird und dadurch einem globalen Konflikt ähnelt (siehe (21)).

- (16) „Covid-19 ist **eine neue Bedrohung für die Gesundheit und das Überleben der indigenen Völker**“, heißt es in einer Erklärung der Vereinten Nationen. (M20/AUG.01390 Mannheimer Morgen, 08.08.2020, S. 3)
- (17) **Damals tötete die Seuche Kühe, heute bedroht Covid-19 die Menschen.** Die Vorbereitungen für den 17. Mai waren bereits weit fortgeschritten. (E20/MAR.01104 Tages-Anzeiger, 19.03.2020, S. 5)
- (18) **Aber die Forscher kamen trotzdem zum Schluss: „Weil Covid-19 eine so ernste Bedrohung ist, raten wir dazu, in der Öffentlichkeit Masken zu tragen.“** (E20/APR.01157 Tages-Anzeiger, 23.04.2020, S. 24)
- (19) **Anfang Oktober verlangte der oberste Gesundheitsbeamte Tony Holohan die Einstufung der Bedrohung durch Covid-19 in die höchste Alarmstufe 5.** Dagegen wehrte sich die Regierung mit Verweis auf die negativen **Folgen für Wirtschaft und Gesellschaft.** (LTB20/OKT.01007 Luxemburger Tageblatt, 21.10.2020)
- (20) **Covid-19 verändert den Alltag, bedroht die Gesundheit und Traditionen:** Vielerorts verzichten die St. Nikoläuse auf Familienbesuche. (A20/NOV.05108 St. Galler Tagblatt, 18.11.2020)
- (21) **35 Tierschutzorganisationen forderten von der EU den Stopp der Tiertransporte, während Covid-19 die Welt bedroht.** Die Europäische Union reagierte prompt. (NEW20/APR.00041 NEWS, 03.04.2020, S. 52)

Die genannten Begriffe beziehen sich auf eine allgemeine Betrachtung von Covid-19. Wie im Rahmen eines Konflikts werden auch im Laufe der Auseinandersetzung mit Covid-19 unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, um den Gegner (Erreger / Krankheit) unter Kontrolle zu bringen. Sie können einen defensiven oder einen kontra-offensiven Charakter haben. Zu den ersteren gehört breit begriffenes Schutzkonzept, das sich offenkundig durch Begriffe *Schutz / schützen* auf der textuellen Ebene manifestiert und semantisch unterschiedlich ausgeprägt ist (siehe Beispiele (22)–(26)). Wie aus den Beispielen hervorgeht, verweisen *Schutz / schützen* auf strategisches und institutionalisiertes Vorgehen im Kampf gegen den Erreger und die Krankheit *Covid-19*. Die einzelnen Maßnahmen gegen Covid-19 (Maske,

Abstandhalten, Impfung) (Beispiel 22), die einen unterschiedlichen Grad der Wirksamkeit anbieten, worauf der Gebrauch der Zahlangeben hinweist (Beispiel 24), bilden dabei geplante und durchdachte Schutzkonzepte (Beispiel 23), die gegen Covid-19 angewendet werden. Sie erweisen sich als erforderlich, weil, wie früher angedeutet, die Krankheit – als der Gegner – unbekannt und tückisch, was im Beispiel (25) explizit zum Ausdruck gebracht wird.

- (22) *So sind etwa **die wirksamsten Maßnahmen zum Schutz vor Covid-19?** häufiges Händewaschen, die Einhaltung von Abstandsregeln und das Tragen einer Maske? für Flüchtlinge oft nicht verfügbar.* (LTB20/AUG.00132 Luxemburger Tageblatt, 04.08.2020)
- (23) *„**Seriös, kontrollierbar und sicher können wir kein Schutzkonzept umsetzen, das den derzeitigen Anforderungen zum Schutz vor Covid-19 standhalten könnte.** Die Gesundheit aller, die am Rhythlon teilnehmen, helfen und zuschauen, hat oberste Priorität“, sagt der OK-Präsident Alexander Schawalder.* (A20/MAI.05279 St. Galler Tagblatt, 22.05.2020)
- (24) *Am Montag zog der US-Biotechkonzern Moderna nach und verkündete, dass **sein Impfstoff einen Schutz von 94,5 Prozent vor Covid-19 bietet** (Ausgabe vom Dienstag).* (SOZ20/NOV.01672 Die Südostschweiz, 19.11.2020)
- (25) ***Um sich vor dem Eindringling Covid-19 zu schützen, müssen die Klubs nebst der Schulung von Spielern und Mitarbeitern aber noch einiges mehr unternehmen.*** (A20/NOV.01059 St. Galler Tagblatt, 05.11.2020)
- (26) *Experten gingen bisher davon aus, **dass nur eine Immunität davor schützt** – erzielt durch eine Impfung oder eine durchgemachte Infektion. Beides könnte das Immunsystem gegen den Erreger wappnen und vor Covid-19 schützen.* (HMP20/JUL.00437 Hamburger Morgenpost, 09.07.2020, S. 37)

Neben den Maßnahmen, die einen defensiven Charakter haben, können auch unterschiedliche kontra-offensive Vorgehensweisen postuliert werden. Zentral ist in diesem Kontext der Begriff *der Bekämpfung*, bei dem sich im Gegensatz zum Schutzkonzept, das der Aspekt der Abwehr hervorhebt, das offensive und aktive Vorgehen der Gefährdeten widerspiegelt. Dies ist beispielsweise in den Ausdrücken *herausragende Kooperation* (27), *der konsequente Vollzug* (28) sichtbar.

- (27) *In den vergangenen zehn Monaten hat es in der ganzen Welt eine herausragende Kooperation bei der Bekämpfung von Covid-19 gegeben.* (L20/NOV.02238 Berliner Morgenpost, 22.11.2020, S. 13)
- (28) *Verschiedene Kantone, darunter auch Zürich, betonen, die Quarantänedisziplin sei nach wie vor gut. Warum dann die stark ausgebauten Kontrollen? Weil der „konsequente Vollzug“ Teil der Strategie zur **Bekämpfung von Covid-19** sei, heißt es aus Zürich.* (A20/OKT.00369 St. Galler Tagblatt, 02.10.2020)

- (29) *Der Ausserrhoder Regierungsrat nimmt die vom Bundesrat beschlossenen Maßnahmen zur **Bekämpfung von Covid-19** zur Kenntnis und schreibt, dass es angesichts der epidemiologischen Lage und der drohenden Überlastung des Gesundheitswesens über das ganze Land hinweg einheitliche und klare Regelungen brauche, die schnell angewendet werden.* (A20/DEZ.05762 St. Galler Tagblatt, 19.12.2020)

Mit den Begriffen des Schutzes und der Bekämpfung ist auch das Konzept der Strategie verbunden. Es stellt einen weiteren Beweis dafür dar, dass die Aktivitäten der Gefährdeten einen geplanten und absichtlichen Charakter haben (siehe (28) oben und (30)).

- (30) *Die RKI-Epidemiologen zeigen, dass **die wirksamste Strategie gegen Covid-19** ein Mix aus drei Maßnahmen ist: 1. Isolierung Erkrankter, 2. Absonderung von Kontaktpersonen und 3. Kontaktreduktion in der Gesamtbevölkerung.* (B20/MAR.01517 Berliner Zeitung, 25.03.2020, S. 8)

Ferner ist auch auf den Begriff des Einsatzes hinzuweisen, der auch im Kampfkonzept verankert ist und sich eindeutig auf das Engagement unterschiedlicher Gesellschafts- und Berufsgruppen im Kampf gegen die Verbreitung des Virus bezieht. Das kommt explizit in den Beispielen (31), (32) und (33) zum Vorschein. Der Einsatzbegriff ist ebenfalls mit den bereits genannten Konzepten des Schutzes gegen und der Bekämpfung von Covid-19 sowie des Strategieentwurfes verbunden.

- (31) *„**Der Einsatz rund um Covid-19** fordert uns alle massiv“, sagt Frühwirt.* (NON20/APR.02714 Niederösterreichische Nachrichten, 17.04.2020)
- (32) *Lorena war 27 Jahre alt, lebte in Messina, auf Sizilien, wo sie als **Medizinstudentin im Einsatz gegen Covid-19** war.* (M20/APR.02047 Mannheimer Morgen, 14.04.2020, S. 28)
- (33) *Die Mitarbeiter des ABC-Abwehrzentrums waren in den vergangenen Wochen mehrmals **im Kampf gegen Covid-19 im Einsatz**.* (NON20/MAI.03430 Niederösterreichische Nachrichten, 15.05.2020)

Eine spezielle Form des Einsatzes stellt die Taskforce dar, indem sie einen institutionalisierten Charakter hat. Die Taskforce wird dazu berufen, unterschiedliche Schutz- und Bekämpfungsaufgaben zu erfüllen und Strategien zu entwickeln. Wie die Beispiele veranschaulichen, handelt es sich in dem uns interessierenden Kontext nicht um einen realen Kampf, sondern um eine Auseinandersetzung, die auf der abstrakten, hier wissenschaftlichen, Ebene ausgetragen wird (siehe (34)–(36)). Darüber hinaus zeugt die Berufung von Taskforces eindeutig von einer

ernsthaften Bedrohung (siehe oben), die Covid-19 mit sich bringt, denn sie werden „zur Lösung komplexer Probleme“⁷ gebildet.

- (34) *Paul Wilmes ist Professor am „Luxembourg Centre for Systems Biomedicine“ (LCSB) der Universität Luxemburg und Mitverantwortlicher der „Research Luxembourg Covid-19 Taskforce“.* (LTB20/SEP.00453 Luxemburger Tageblatt, 10.09.2020)
- (35) *Derzeit präsidiert er die Akademie der Wissenschaften Schweiz. In der wissenschaftlichen Covid-19-Taskforce des Bundes leitet er die Expertengruppe Public health.* (A20/JUL.05123 St. Galler Tagblatt, 18.07.2020)
- (36) *Theoretisch ist denkbar, dass Maurer dann eine Mehrheit überzeugt. Einfach wird dies nicht: Auch die wissenschaftliche Taskforce, die den Bund zu Covid-19 berät, sprach sich gegen schnellen Schuldenabbau aus.* (E20/MAI.01170 Tages-Anzeiger, 23.05.2020, S. 5)

Der Kampf gegen den Feind und die Versuche, sich vor ihm zu schützen bzw. ihn zu bekämpfen, können, wie aus den Beispielen hervorgeht, auf zweierlei Art und Weise enden. Die Kämpfenden können ums Leben kommen oder den Kampf gewinnen. Den ersten Aspekt veranschaulichen die Lexeme *verlieren* ((37), (38)) und *Opfer* bzw. die Ausdrücke *Opfer fordern / zum Opfer fallen* ((39), (40)).

- (37) *Prinz Harry, 36, britischer Vater und Sohn, fühlt mit. In einem Vorwort für das Buch „Hospital by the Hill“, das sich an Kinder richtet, die Angehörige durch Covid-19 verloren haben, schrieb er auch über seine eigenen Trauer-Erfahrungen.* (U21/MAR.02573 Süddeutsche Zeitung, 22.03.2021, S. 8)
- (38) *Mehr als 171.200 davon haben die Infektion inzwischen überstanden, über 8750 Menschen den Kampf gegen Covid-19 verloren.* (L20/JUN.00992 Berliner Morgenpost, 12.06.2020, S. 4)
- (39) *In der Gesundheitspolitik des Landes herrscht Chaos. Während Covid-19 immer mehr Opfer fordert, will Jair Bolsonaro rasch in die Normalität zurück.* (E20/MAI.01031 Tages-Anzeiger, 20.05.2020, S. 2)
- (40) *In der Corona-Krise hat US-Präsident Donald Trump mittlerweile seine Strategie geändert und empfiehlt nun neu das Tragen von Masken. Dies, nachdem die Zahl der Menschen, die in den USA Covid-19 zum Opfer gefallen sind, auf über 140'000 angestiegen ist.* (E20/JUL.01222 Tages-Anzeiger, 23.07.2020, S. 1)

Den zweiten Pol bilden dabei die Verben *überstehen* ((41), (42)) und *überleben* ((43), (44)), die metaphorisch den Sieg über die Krankheit zum Ausdruck bringen. Die drei genannten Verben, d. h. *verlieren*, *überstehen* und *überleben* haben es gemeinsam, dass sie einen starken Bezug zur Vergangenheit aufweisen, indem die

⁷ Vgl. <https://www.dwds.de/wb/Taskforce> [Zugriff 23.01.2024].

Vergangenheitsformen dominieren. In diesem Sinne referieren sie auf das Ergebnis des individuellen Kampfes gegen die Krankheit.

- (41) *Nach 4 Wochen zurück im Amt Wieselburg-Land Bürgermeister **Karl Gerstl hat Covid-19 überstanden.*** (NON20/MAI.00011 Niederösterreichische Nachrichten, 01.05.2020)
- (42) *Auch die Zahl der offiziell Genesenen steigt aber weiter rasch an: Laut den Zahlen der Johns-Hopkins-Universität in Baltimore/USA liegt sie inzwischen bei 42 670. Damit gibt es jetzt mehr Menschen, **die Covid-19 überstanden haben**, als aktuell Erkrankte.* (HAZ20/MAR.00009 Hannoversche Allgemeine, 02.03.2020, S. 2)
- (43) *Doch sie vergessen dabei, dass darunter auch Menschen erfasst werden, die an schweren Langzeitschäden leiden, zum Beispiel an chronischer Erschöpfung oder Herzmuskelentzündungen. **Sie haben Covid-19 überlebt**, sind aber nicht gesund.* (L20/AUG.01950 Berliner Morgenpost, 18.08.2020, S. 4)
- (44) *Der große österreichische Schauspieler **Karl Merkatz überlebte Covid-19** und beging heuer seinen 90. Geburtstag.* (FLT20/DEZ.00225 Falter, 23.12.2020, S. 34)

5. Schlussfolgerungen

Aus der durchgeführten Analyse geht eindeutig hervor, dass die Konfliktmetapher in der Konzeptualisierung von Covid-19 eine wichtige Rolle spielt. Diese Tatsache spiegelt sich in dem sehr reichen sprachlichen Material wider, anhand dessen Bezug auf unterschiedliche Aspekte der Krankheit und der mit ihr zusammenhängenden Situation genommen wird. Eine so breite und häufige Verwendung dieser metaphorischen Konzeptualisierung in dem uns interessierenden Kontext verdeutlicht, wie gefährlich diese Krankheit für den Menschen und die ihn umgebende Umwelt war und wahrscheinlich weiter sein kann. In diesem Zusammenhang sei auf verschiedene Elemente aus den Quell- und Zielbereichen hingewiesen, die im Laufe der Analyse herausgestellt werden konnten und die es – zumindest zum Teil – ermöglichten, eine Mappingstruktur der Metapher zu rekonstruieren (siehe Tabelle 3). Zum Schluss sei noch angemerkt, dass die untenstehenden Metaphernkomponenten – obwohl ihre Zusammenstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt – einerseits aus der semantisch-diskursiven Perspektive die Gefahr, die Covid-19 mit sich bringt und infolgedessen seinen ernsthaften Charakter (im Gegensatz zu den Stimmen, die ihn als Erkältung darstellten) ausdrücklich betonen. Andererseits kann aus dem theoretischen Blickwinkel die Covid-19-Konfliktmetapher zweifelsohne zu der Kategorie der strukturellen Metaphern gezählt werden.

Tabelle 3. Mappingstruktur der Konfliktmetapher in der Konzeptualisierung von Covid-19

Quelldomäne – Krieg	Zieldomäne – Covid-19
Generalstab	Regierung(en)
Soldaten	Ärzte / medizinisches Personal
Opfer	Erkrankte / Tote wegen Erkrankung
Feind / Angreifer	Krankheit – Covid-19
Einsatz (von militärischen Truppen)	Engagement von medizinischem Personal und Freiwilligen
Bekämpfung des Feindes / Abwehr / Waffe	Vorbeugungsmaßnahmen (Distanz, Masken, Impfung usw.),
Folgen – Zerstörung der Häuser, Fabriken z. B. durch Bombenangriffe, Umstellung der Produktion auf Waffenherstellung → Lahmlegung der Wirtschaft.	Folgen – Schließung der Geschäfte, Ein- bzw. Umstellung der Produktion auf z. B. Maskenproduktion, Insolvenzmeldungen durch (Privat-) Unternehmen → Lahmlegung der Wirtschaft.

Literatur

- Aristoteles (1897), *Poetik*. Übersetzt und eingeleitet von Gomperz, T. Leipzig: Veit.
- Dargiewicz, A. (2022), *Sprache im Kampf gegen Corona. Eine Analyse von Texten aus den deutschsprachigen Online-Medien*. Linguistische Treffen in Wrocław 21/I: 47–73. DOI: <https://doi.org/10.23817/lingtreff.21-3>.
- Daux-Combaudon, A.-L. et al. (2021), *Dise Corona-Krise im Diskurs: Hervorbringung, Konzeptualisierung und Vermittlung im internationalen Vergleich*. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 51/3: 357–363. DOI:10.1007/s41244-021-00215-1.
- Depner, Sh.Ch. (2022), *Wortschatz in der Coronavirus-Pandemie im Chinesischen und Deutschen*. Interface 19 (Autumn): 7–44. DOI: 10.6667/interface.19.2022.168.
- Ernst, M. (2022), *Metaphern und Phraseologismen in der Fernsehberichterstattung über die Corona-Pandemie*. Studia Neofilologiczne. Rozprawy językoznawcze 18: 97–111.
- Gierzyńska, M.A. (2022), *Metaphorische Konzeptualisierung von Covid-19 am Beispiel eines populärwissenschaftlichen Online-Berichts*. Acta Neophilologica XXIV/2: 73–88. DOI: 10.31648/an.7800.
- Guławska-Gawkowska, M. (2019), *Metaforyka chorób nowotworowych*. In: Gruszczyńska, E./Guławska-Gawkowska, M./Szczęsny, A. (Hrsg.), *Translatoryczne i dyskursywne oblicza komunikacji*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS UW: 249–265.
- Havryliv, O. (2021), *Sprache und Corona*. Linguistische Treffen in Wrocław 20/2: 69–88.
- Hess-Lüttich, E.W.B. (2020), *Corona, Krise und Diskurs. Einige ethische Implikationen der deutschen Debatte zur Covid-Pandemie*. tekst i diskurs – text und diskurs 13: 217–234. DOI: 10.7311/tid.13.2020.11.
- Kaczmarek, H. (2021), *Coronavirus(-Pandemie) in Sprache und Denken. Ein Exkurs anhand der deutschen online-Nachrichtenmeldungen*. Linguistische Treffen in Wrocław 19: 107–118. DOI: <https://doi.org/10.23817/lingtreff.19-7>.
- Kałasznik, M./Staniewski, P. (2020), *Depression im Lichte der konzeptuellen Metaphern im Deutschen. Eine Untersuchung am Beispiel verbaler Kollokationen*. Colloquia Germanica Stetinensia 29: 187–204. DOI: 10.18276/cgs.2020.29-10.

- Kałasznik, M./Staniewski, P. (2023), *Das Lexem Krankheit und sein kollokatives und figuratives Potenzial – Eine korpusbasierte Studie*. Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik 9: 97–118.
- Klosa-Kückelhaus, A. (2020), *Bilder und Metaphern im Wortschatz rund um die Coronapandemie*. https://www.ids-mannheim.de/fileadmin/aktuell/Coronakrise/klosa_Bilder_und_metaphern.pdf.
- Koch, C./Thörle, B. (2021), *Vermessung und Vermittlung der Krise in den frühen Lageberichten zur Corona-Pandemie: ein deutsch-französischer Vergleich*. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 51: 529–559. DOI: 10.1007/s41244-021-00214-2.
- Kövecses, Z. (2010), *Metaphor. A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2011), *Język, umysł, kultura. Praktyczne wprowadzenie*. Übers. v. Kowalcze-Pawlik, A./ Buchta, M. Kraków: Universitas.
- Krug, H. (2021), *Mit den Augen Susan Sontags: Metaphern im Umgang mit COVID-19* [Through the eyes of Susan Sontag: Metaphors for Covid-19]. Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie 4/1: 213–229. DOI:10.1007/s42048-021-00098-4.
- Lakoff, G./Johnson, M. (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G./Johnson, M. (2014), *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Übers. v. Hildenbrand, A. Heidelberg: Carl-Auer.
- Rentel, N. (2019), *Formen und Funktionen von Metaphern in der deutschsprachigen Online-Präventionskommunikation*. ELAD-SILDA [Online] 2: 1–20. <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=495>.
- Rentel, N. (2022), *Instruierende Texte für Kinder in Zeiten der Corona-Pandemie: Eine multimodale Diskursanalyse der Anleitungsvideos zu Corona-Tests der Augsburger Puppenkiste*. In: Jakosz, M./Kałasznik, M. (Hrsg.) (2022), *Corona-Pandemie: Diverse Zugänge zu einem aktuellen Superdiskurs*. Göttingen: V&R unipress: 309–327.
- Schachtner, Ch. (1999), *Ärztliche Praxis. Die gestaltende Macht der Metapher*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Skirl, H./Schwarz-Friesel, M. (2013), *Metapher*. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER.
- Sontag, S. (1981), *Krankheit als Metapher*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Sulikowska, A. (2016), *Zur Konzeptualisierung der DEPRESSION aus der Perspektive der Betroffenen*. In: *Chancen und Perspektiven einer Emotionslinguistik*. In: Mazurkiewicz-Sokolowska, J./Sulikowska, A./ Westphal, W. (Hrsg.), *Chancen und Perspektiven einer Emotionslinguistik*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač: 37–56.
- Sulikowska, A. (2022), *Die Innenseite des Krankheitserlebens. Metaphern in den Erfahrungsberichten von Covid-Erkrankten*. In: Jakosz, M./Kałasznik, M. (Hrsg.) (2022), *Corona-Pandemie: Diverse Zugänge zu einem aktuellen Superdiskurs*. Göttingen: V&R unipress: 171–196.
- Zima, E. (2022), *Konzeptuelle Metaphern zu Corona und der COVID-19-Pandemie in Kinderbüchern für das Kindergarten- und Grundschulalter*. Zeitschrift für germanistische Linguistik 50/2: 363–396. DOI: 10.1515/zgl-2022-2058.

DOI: 10.31648/an.10069

Joanna Olechno-Wasiluk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7500-5151>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/

University of Warmia and Mazury in Olsztyn

joanna.olechno-wasiluk@uwm.edu.pl

„Z bajką w walizce. O roli bajki w edukacji międzykulturowej” jako przykład realizacji metody projektów w kształtowaniu kompetencji interkulturowej przyszłych filologów¹

“With a Fairy Tale in a Suitcase. On the Role of the Fairy Tale in Intercultural Education” as an Example of the Implementation of the Project Method in Shaping the Intercultural Competence of Future Philologists

Abstract: This article concerns the project method - an open form of teaching work and its role in shaping intercultural competence among students of philological studies. This issue was discussed through the example of the project “With a fairy tale in a suitcase. On the role of fairy tales in intercultural education”, which was carried out by students of Russian philology at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn in the academic year 2023/2024. The author of the publication, and at the same time the coordinator of the project, presents the assumptions of intercultural education used in it and the ways of implementing them to achieve the goal of developing intercultural competence amongst its participants.

Keywords: project method, intercultural education, intercultural competence, teaching foreign languages

¹ Artykuł powstał w ramach projektu finansowanego przez Centrum Dialogu im. Juliusza Mirowskiego nadzorowanego przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego RP realizowanego w terminie od 25 października do 30 listopada 2023 r. (Umowa nr 41/2023 o dofinansowanie przedsięwzięcia na rzecz dialogu i porozumienia Polaków z narodami Europy Wschodniej w I Otwartym Konkursie – znak sprawy: DPM.402.1.4.2023).

umożliwienie wyboru tematu i sposobów jego realizacji – nauczyciel nie powinien narzucać swoich rozwiązań w trakcie realizacji przedsięwzięcia (Szymański 2000: 278). Całościowy charakter projektu polega natomiast m.in. na współpracy jego uczestników ze środowiskiem lokalnym, na wyjściu z działaniami poza mury szkoły czy uczelni (Szymański 2000: 279). Omawianą metodę nauczania wyróżniają interdyscyplinary charakter oraz łączenie wiedzy teoretycznej z praktyczną. Pracując z jej wykorzystaniem, odchodzi się od tradycyjnego oceniania (Szymański 2000: 280) – uczestnicy projektu dokonują samooceny, oceny koleżeńskiej oraz przeprowadzają ewaluację działań związanych z realizacją przedsięwzięcia.

W niniejszym artykule metoda projektów rozumiana będzie jako forma zorganizowanej, wieloetapowej pracy studentów wokół konkretnego zagadnienia czy też zadania pod kierunkiem, i z jednoczesnym udziałem, nauczyciela akademickiego. Doświadczenie autorki artykułu pozwala stwierdzić, że praca projektowa daje studentom większą swobodę działania niż inne zadania dydaktyczne, ale też wymaga z reguły większego zaangażowania (również po stronie nauczyciela), odpowiedniego zarządzania czasem oraz procesem uczenia się. Metoda projektów to całokształt działań o charakterze interdyscyplinarnym, podejmowanych na podstawie wcześniejszych ustaleń.

Od lat akcentuje się zalety płynące z wykorzystania pracy projektowej w kształceniu. Są to: różnorodne formy zadań (zarówno indywidualnych, jak i grupowych), podmiotowość ucznia (uwzględnienie jego zdolności, zainteresowań, predyspozycji, aspiracji i potrzeb), rozwijanie inwencji twórczej uczącego się, integracja z otoczeniem społecznym, nowa rola nauczyciela – opiekuna, partnera, współdziałającego z pozostałymi uczestnikami przedsięwzięcia.

Metoda projektów jest tym narzędziem, które pozwala integrować wiedzę i umiejętności wcześniej już zdobyte. Umożliwia ona praktyczne ich zastosowanie, ale również angażuje i aktywizuje uczestników procesu dydaktycznego. Dlatego też praca projektowa powinna zajmować ważne miejsce w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Można ją wykorzystać w utrwalaniu poznanego wcześniej słownictwa, form i konstrukcji gramatycznych, może służyć wzbogaceniu zasobu leksykalnego, doskonaleniu umiejętności korzystania z różnych źródeł, poprawnego formułowania i argumentowania własnych sądów i poglądów, tworzenia logicznej, spójnej i poprawnej językowo prezentacji itp. Metoda projektów wychodzi poza ramy tradycyjnego zadania dydaktycznego, co czyni ją atrakcyjną z punktu widzenia zarówno uczących się, jak i nauczających. Sprzyja ona personalizowaniu zadań dydaktycznych, uwzględniając predyspozycje uczącego się, jego zainteresowania i preferowane style nauki.

Praca metodą projektów łączy skuteczne kształcenie językowe z nabywaniem przez studentów innych kompetencji: społecznych (praca i współpraca w grupie), proinnowacyjnych (liderstwo, samodzielność myślenia, rozwiązywanie problemów i zarządzania sobą), cyfrowych (bezpieczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych, rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie) oraz kompetencji interkulturowej (międzykulturowej)².

3. Metoda projektów w perspektywie międzykulturowej

Interkulturowe podejście w nauczaniu języków obcych zaczęło zyskiwać na popularności w latach 90. wieku XX. Pierwotnie koncentrowano się na wprowadzaniu w toku nauczania języka obcego elementów kultury docelowej. Później zaczęto kierować uwagę także na kulturę własną i jej związkach z kulturą kraju języka nauczanego. Takie podejście, jak słusznie zauważa Ewa Bandura, wspiera konstruowanie własnej tożsamości. Porównywanie kultur wpływa bowiem na rozwijanie postaw refleksyjnych (Bandura 2007: 50).

Beata Karpeta-Peć wymienia metodę projektu wśród otwartych form pracy, w której w bardzo konkretny sposób mogą być przekazywane i poszerzane treści realio- i kulturoznawcze (Karpeta-Peć 2018: 31). Jednak edukacja interkulturowa jest czymś więcej niż tylko uczeniem się o innych kulturach czy czytaniem o nich tekstów. Głównym celem edukacji międzykulturowej, według Jerzego Nikitorowicza, jest: „działalność uwrażliwiająca i otwierająca na INNOŚĆ, kształtująca postawy tolerancji, umiejętności rozumienia siebie, poczucia własnej godności i wartości oraz potrzeby zauważenia, poznania i zrozumienia INNEGO” (Nikitorowicz 2001: 16).

Skuteczna edukacja międzykulturowa to kształtowanie postaw i umiejętności niezbędnych w kontaktach z przedstawicielami innych kultur, promowanie wzajemnego poszanowania kulturowego i religijnego, akceptacji, tolerancji wobec różnorodności – wszystko to stanowi istotę kompetencji interkulturowej.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje wiele jej definicji. Hanna Komorowska przytacza za Radą Europy następujące składowe kompetencji interkulturowej:

- *Savoir* – wiedza językowa i kulturowa obejmująca: historię, geografie, gospodarke i sztukę;
- *Savoir-être* – postawa wobec społeczeństwa i kultury;

² W niniejszej publikacji terminy te będą używane zamiennie, jako tożsame.

- *Savoir-faire* – umiejętności językowe i umiejętności zachowania się w danej sytuacji;
- *Savoir-apprendre* – postawa wobec języka, motywacje i techniki uczenia się (Komorowska 1996: 112–114).

Kazimiera Myczko nazywa kompetencję interkulturową umiejętnością porozumiewania się w obrębie różnych kultur oraz nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z ich przedstawicielami. Jest ona niezbędna do niezakłóconego przebiegu komunikacji, w tym również do prawidłowej interpretacji odebranej informacji (Myczko 2005: 29). Bożena Banach definiuje tę kompetencję jako zdolność osoby uczącej się języka obcego do właściwego zachowania się w momencie zetknięcia z reprezentantami obcej kultury, którzy charakteryzują się podstawowymi oczekiwaniami i postawami. W rezultacie komunikacja między przedstawicielami różnych kultur jest możliwa pomimo oczywistych różnic między nimi (Banach 2001: 230).

Kompetencja interkulturowa, pozwalająca na skuteczną komunikację międzykulturową, wymieniana jest coraz częściej na równi z kompetencją językową i komunikacyjną jako główny cel kształcenia językowego (Mihułka 2012: 106). Zapis o tym znalazł się już w roku 2003 w dokumencie, do którego często odwołują się glottodydaktycy – w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego, w którym czytamy, że: „edukacja w zakresie języków obcych ma obejmować nie tylko rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, ale też międzykulturowej” (ESOKJ 2003: 13). Dokument nie uszczegóławia jednak, jak realizować edukację interkulturową w nauczaniu języków obcych.

Bandura przedstawiła następujące sposoby realizacji założeń nauczania interkulturowego:

1. Należy umożliwić uczącym się wykorzystanie posiadanej wiedzy o własnym języku i kulturze na zajęciach języka obcego.
2. Wiedza uczącego się oraz umiejętności analizowania i wyciągania wniosków w dużej mierze decydują o przebiegu zajęć i ich wyniku.
3. W zintegrowanym nauczaniu języka i kultury korzysta się z treści, które do tej pory pojawiały się w ramach innych przedmiotów w języku ojczystym.
4. Uczenie następuje poprzez rozwiązywanie zadań.
5. Konieczna jest praca z wykorzystaniem różnych tekstów oryginalnych.
6. Możliwy jest dowolny wybór materiałów zgodny z zainteresowaniami uczącego lub uczących się (autonomia).
7. Zajęcia powinny być przygotowaniem do bezpośredniej konfrontacji z obcą kulturą (uczenie poprzez działanie).
8. Uczestnicy procesu dydaktycznego mają okazję do autorefleksji na temat tożsamości kulturowej w wyniku rozważań, których rezultat trudno z góry przewidzieć (Bandura 2007: 67–68).

Autorzy innej publikacji *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie* (Wilczyńska i in. 2019) podkreślają, że

szeroko rozumiane szkolnictwo wiąże rozwój kompetencji interkulturowej z celami ogólnokształcącymi i humanistycznymi. Kształcenie kulturowe ma służyć nie tylko poszerzaniu wiedzy kulturowej, lecz także rozwijać ogólne umiejętności i postawy pomocne podczas spotkań i interakcji interkulturowych (zintegrowana edukacja językowo-kulturowa) (Wilczyńska i in. 2019: 620–621).

Zaznaczają, że dla skutecznej edukacji interkulturowej konieczne jest przestrzeganie kilku jej zasad: zasady stopniowości i dynamiki, zasady refleksyjności oraz zasady kształtowania postaw.

Istnieje wiele różnych kierunków i form edukacji międzykulturowej (Wilczyńska i in. 2019: 573). W niniejszym artykule uwaga skupiona zostanie na edukacji, która przebiega w ramach edukacji uniwersyteckiej, a dokładniej w kształceniu filologicznym. W kolejnej jego części zaprezentowany zostanie projekt „Z bajką w walizce. O roli bajki w edukacji międzykulturowej”³ (dalej „Z bajką w walizce”) jako narzędzie wspomagające kształtowanie kompetencji interkulturowej studentów filologii rosyjskiej.

4. Projekt „Z bajką w walizce. O roli bajki w edukacji międzykulturowej”

Idea przedsięwzięcia „Z bajką w walizce” zrodziła się w związku z przypadającym 28 października Międzynarodowym Dniem Animacji. W ramach jego obchodów w Katedrze Literatury i Języka Rosyjskiego Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie organizowane były wśród studentów filologii rosyjskiej m.in. konkursy plastyczne. W roku 2023 pojawił się pomysł, by stworzyć duży projekt o nazwie „Z bajką w walizce. O roli bajki w edukacji międzykulturowej”.

Celem przedsięwzięcia było promowanie założeń edukacji międzykulturowej (interkulturowej) oraz jej upowszechnianie wśród dzieci i studentów. Projekt zakładał odmienne cele dla osób realizujących projekt (studenci) oraz dla przedszkolaków, do których był skierowany. Zadaniem przedsięwzięcia było uwrażliwienie dzieci na sytuację i doświadczenia ich rówieśników, którzy wyjechali ze swojego kraju.

³ Konkurs zorganizowany/ogłoszony przez Centrum Dialogu im. Juliusza Mieroszewskiego miał na celu wsparcie najlepszych projektów, dzięki którym polscy odbiorcy będą mieli okazję zapoznać się z historią, kulturą oraz dziedzictwem krajów takich jak Ukraina, Gruzja, Mołdawia, Białoruś, Rosja.

W odniesieniu do studentów zakładało ono poszerzenie ich wiedzy o różnorodności kulturowej, zjawisku migracji i grupach cudzoziemców z Ukrainy, Białorusi oraz Rosji mieszkających w Polsce. Celem było również kształtowanie u studentów postawy otwartości, tolerancji i empatii wobec przedstawicieli różnych kultur, czyli kształcenie kompetencji interkulturowej.

Uczestnicy projektu to studenci filologii rosyjskiej studiów pierwszego stopnia oraz członkowie Studenckiego Koła Slawistycznego. Wzięło w nim udział 12 studentów II i III roku, w tym studentka z Azerbejdżanu, studentka z Białorusi oraz studentka urodzona we Lwowie, od kilkunastu lat mieszkająca w Polsce. Autorka niniejszego artykułu, będąca też koordynatorką projektu, przyjęła postawę współdziałającą i wraz ze studentami uczestniczyła we wszystkich etapach przedsięwzięcia.

W ramach projektu zorganizowano i przeprowadzono trzy warsztaty międzykulturowe dla pięcio- i sześciolatków z Przedszkola Miejskiego nr 40 w Olsztynie w oddziałach, do których uczęszczają dzieci z doświadczeniem migracji. W zajęciach uczestniczyło też 6 nauczycielek przedszkola. Zadania projektowe realizowane były od 25 października do 30 listopada 2023 roku. Odbywały się one w ramach zajęć z praktycznej nauki języka rosyjskiego oraz działalności koła naukowego, a także podczas indywidualnych i zespołowych konsultacji z koordynatorką.

Projekt „Z bajką w walizce” realizowano wieloetapowo. W pierwszej kolejności studenci dokonali wyboru bajek, na których miały być oparte zajęcia międzykulturowe dla dzieci, następnie wykonali lapbooki⁴ dotyczące ich głównych bohaterów. Kolejnym etapem była praca z wybranymi bajkami na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego, przygotowanie materiałów dydaktycznych na spotkania z przedszkolakami, przeprowadzenie trzech warsztatów (dwóch w siedzibie przedszkola, jednego na Wydziale Humanistycznym UWM w Olsztynie) oraz ewaluacja projektu.

Wszystkie działania realizowano na podstawie bajki, bo, jak wiadomo, bajki sprawiają najmłodszym nie tylko dużo radości, lecz także porządkują wiedzę o świecie pełnym różnic, rozwijają empatię i otwartość. W związku z tym, że przedsięwzięcie wykonywane było z wykorzystaniem koncepcji edukacji międzykulturowej, wybrano bajki, które miały wzbudzać u dzieci ciekawość, chęć poznania innych, uczyć otwartości i umiejętności dialogu oraz budowania więzi interkulturowych w poszanowaniu odrębności narodowej i kulturowej. Projekt oparto na bajkach wschodniosłowiańskich. Ukraińską bajkę ludową *Rękawiczka* zaproponowała

⁴Lapbook jest czymś w rodzaju teczki tematycznej, zwykle zrobionej ze złożonej kartki papieru, na której uczący się gromadzą materiały na konkretny temat.

studentka urodzona w Ukrainie, bajkę białoruską *Sowa i dzieciół* – studentka z Białorusi, a bajkę rosyjską *Przygody Kiwaczka* zaproponował student II roku filologii rosyjskiej pochodzący z Polski. Ostatecznie utwory zostały zatwierdzone przez wszystkich uczestników projektu w drodze głosowania.

Kolejnym etapem przedsięwzięcia było zapoznanie się studentów z wybranymi bajkami i wykonanie lapbooków dotyczących ich głównych bohaterów. Studenci mieli również za zadanie wyszukać w wybranych bajkach elementy kultury i porównać je z kulturą własną.

Za materiał dydaktyczny na zajęciach posłużyła dodatkowo animacja *Masza i Niedźwiedź*, na podstawie której studenci przygotowywali się do rozmów z dziećmi o kulturze rosyjskiej. Postawione przed nimi zadanie projektowe dotyczyło stworzenia audiodeskrypcji (AD), czyli opisowej narracji do fragmentu serialu. Istotą tego ćwiczenia było w pierwszej kolejności stworzenie dodatkowej ścieżki dźwiękowej do fragmentu animacji, ale także kształtowanie u studentów kompetencji kulturowej. Serial *Masza i Niedźwiedź* jest bowiem przepełniony elementami kultury rosyjskiej. Są to m.in. strój Maszy, rosyjskie instrumenty ludowe, święta oraz związane z nimi tradycje.

Studenci wyposażeni w wiedzę kulturową przeszli do kolejnego etapu przedsięwzięcia, którym była praca z rosyjską bajką o przygodach Czeburaszka (ros. Чебурашка), polskim odbiorcom znanego bardziej jako Kiwaczek. Większość uczestników projektu kojarzyła tego bohatera z utworu muzycznego *Piosenka krokodyla Gieny*, ale mało kto znał jego historię. W tym czasie, zgodnie z sylabussem, na zajęciach z praktycznej nauki języka rosyjskiego wprowadzono temat: „Cechy charakteru i emocje”. Realizowano go na podstawie fragmentów tekstu oryginalnego *Крокодил Гена и его друзья* (pol. *Przygody Kiwaczka*) Eduarda Uspińskiego. Zajęcia miały charakter konwersacyjny, na podstawie utworu rozmawiano o tolerancji, samotności, odmienności. Ten sam temat tylko w języku polskim został poruszony z dziećmi podczas warsztatów międzykulturowych.

Następnym etapem projektu było przygotowanie się do spotkań z ukraińską bajką ludową *Rękawiczka*. W zrozumieniu tekstu oryginalnego pomogła studentka, dla której język ukraiński jest językiem ojczystym. Ona też przeczytała dzieciom bajkę w tym języku na warsztatach. W celu atrakcyjnego przedstawienia historii o rękawicze skorzystano z kamishibai⁵. Jest to metoda opowiadania z wykorzystaniem kart ilustracyjno-narracyjnych. Przy ich pomocy przedszkolaki ćwiczyły

⁵ Kamishibai (z jap. *kami* – papier, *shibai* – teatr) to tradycyjna japońska sztuka opowiadania.

pamięć, zgadywały, które zwierzątko weszło jako kolejne do rękawiczki, ale też na ich podstawie m.in. dowiedziały się, czym jest ukraińska wyszywanka.

Ostatnią – białoruską bajkę *Sowa i dzięcioł* – koordynatorka projektu opracowała indywidualnie wraz ze studentką pochodzącą z Białorusi, dla której język białoruski jest językiem ojczystym. Użyczyła ona swojego głosu i nagrała utwór w wersji oryginalnej, która posłużyła za materiał audio na warsztatach dla przedszkolaków.

Gdy uczestnicy przedsięwzięcia „Z bajką w walizce” byli merytorycznie przygotowani do warsztatów, tj. poznali fabułę bajek, ich przesłanie oraz zapoznali się z losami bohaterów, rozpoczął się etap opracowywania pomocy dydaktycznych. Studenci wykazywali się dużym zaangażowaniem podczas tego i kolejnego etapu, którym były już same spotkania z dziećmi.

Wszystkie warsztaty międzykulturowe odbywały się według stałego scenariusza: rozmowa wprowadzająca z dziećmi, czytanie bajki w oryginale oraz w języku polskim, rozmowa na podstawie przeczytanego utworu, wykonanie do niego pracy plastycznej oraz zabawa ruchowa. Dzieci zawsze aktywnie uczestniczyły w zajęciach, żywo reagowały i odpowiadały na pytania. Z ogromnym zaciekawieniem słuchały bajek w języku innym niż polski. Powtarzającym się fragmentem spotkań było wspólne rozpakowywanie walizki, w której dzieci znajdowały przedmioty związane z kulturą danego kraju (Rosja, Ukraina, Białoruś) oraz książeczkę z wybraną bajką. Walizka wzbudzała u dzieci ogromną ciekawość, kryła ona bowiem nagrody, naklejki i dyplomy dla nich. Wszystkie zadania zaplanowane przez studentów i koordynatorkę przedsięwzięcia bardzo dobrze sprawdziły się podczas pracy z przedszkolakami.

Ostatnim etapem przedsięwzięcia „Z bajką w walizce” była ewaluacja zrealizowanych działań. Przeprowadzono ją wśród studentów za pomocą ankiety ewaluacyjnej, zawierającej następujące pytania:

- Czy kiedykolwiek wcześniej brał(a) Pan(i) udział w projekcie edukacyjnym?
- Czy udział w projekcie poszerzył Pani/Pana wiedzę na temat bajki wschodniosłowiańskiej?
- Czy udział w projekcie zwiększył Pani/Pana świadomość na temat roli bajki w edukacji międzykulturowej?
- Co, według Pani/Pana, było najmocniejszą stroną zrealizowanego projektu?
- Które z kompetencji, według Pani/Pana, udział w projekcie rozwijał najbardziej? Spośród kompetencji językowych, społecznych, proinnowacyjnych i kompetencji interkulturowej sto procent badanych wybrało tę ostatnią.

Jak już wspomniano, jednym z najczęściej wymienianych elementów składowych kompetencji interkulturowej są postawy. Otwartość na innych, szacunek

wobec różnorodności kulturowej, ciekawość świata, umiejętność prowadzenia dialogu z przedstawicielami innej kultury – to główne postawy, które wymieniali studenci w ostatnim (otwartym) pytaniu ankiety ewaluacyjnej, które brzmiało: Jakie postawy rozwinął u Pani/Pana udział w projekcie?

W czasie realizacji projektu „Z bajką w walizce” studenci mieli okazję zaangażować się w działania nie tylko intelektualnie, lecz także emocjonalnie. Uczestniczyli razem z dziećmi w zabawach i grach językowych, które wymagały od nich kreatywności, ale też empatii (szczególnie podczas rozmów z dziećmi z Ukrainy i Białorusi, które z powodu bariery językowej często były wycofane i zamknięte oraz pracowały wolniej). Studenci uczestniczyli w dyskusjach z dziećmi o tolerancji, akceptacji, poczuciu wykluczenia (przy okazji rosyjskiej bajki *Przygody Kiwaczka*), o radzeniu sobie w sytuacji konfliktowej (białoruska bajka *Sowa i dzięcioł*), o otwartości na drugiego człowieka, poczuciu wspólnoty i więzi międzyludzkich, umiejętności dzielenia się (ukraińska bajka ludowa *Rękawiczka*). Wszystkie te rozmowy przeprowadzone zostały w bezpośrednim kontakcie i przyczyniły się do kształtowania u jej uczestników wrażliwości interkulturowej. W kontakcie z dziećmi studenci okazywali cierpliwość, otwartą postawę i serdeczność. Nagradzali dzieci naklejkami, pomagali w wykonywaniu prac plastycznych, a nawet w ubieraniu się.

5. Zakończenie

Edukacja interkulturowa, by mogła być skuteczna, wymaga dokładnie zaplanowanych działań ze strony uczącego. Przy realizacji przedsięwzięcia „Z bajką w walizce” zostały zastosowane przez koordynatorkę i jednocześnie prowadzącą zajęcia z praktycznej nauki języka rosyjskiego, trzy zasady skutecznej edukacji międzykulturowej, o których była mowa we wcześniejszej części artykułu:

- 1) zasada stopniowości i dynamiki – praca z bajką była punktem wyjścia do dalszego rozwijania wiedzy studentów o kulturze wschodniosłowiańskiej, już we własnym zakresie – co wymagało ich osobistego zaangażowania,
- 2) zasada refleksyjności – spotkania zarówno z dziećmi, jak i ze studentami obco-krajowcami były pretekstem do dyskusji o podobieństwach i różnicach kulturowych – takie porównywanie wpływa na rozwijanie postaw refleksyjnych. Jedną z płaszczyzn edukacji międzykulturowej jest współdziałanie w zróżnicowanych grupach. Uczestniczący w projekcie studenci mieli okazję współpracować w zespole heterogenicznym językowo i kulturowo (Polacy, Białorusini,

Ukraińcy, Azerbejdżanie). W projekcie brały też udział oddziały przedszkolne, do których uczęszczają dzieci z doświadczeniem migracji – z Ukrainy i Białorusi, 3) zasada kształtowania postaw – wybrane do projektu bajki wschodniosłowiańskie miały wzbudzić u uczestników przedsięwzięcia ciekawość, chęć poznania innych, uczyć otwartości, tolerancji i umiejętności dialogu oraz budowania więzi międzykulturowych w poszanowaniu odrębności narodowej i kulturowej. Praca z bajką była pretekstem (zarówno dla studentów, jak i dzieci) do wzajemnego poznania się, poszukiwania podobieństw i dążenia do zrozumienia różnic.

Przy realizacji każdego projektu ważną rolę odgrywają emocje jego uczestników. Te pozytywne przychylnie nastawiają do odmienności, zachęcają do poznania inności, kształtują pozytywną motywację do dalszych działań. Brak jakiegokolwiek przymusu ze strony koordynatorki projektu i zastąpienie oceniania docenianiem również wpłynęło na pozytywne nastawienie uczestników do całego przedsięwzięcia. Wzmocnienie relacji wykładowca – student oraz przyjazną atmosferę w trakcie wszystkich działań studenci ocenili w ankiecie ewaluacyjnej jako jedne z najmocniejszych stron zrealizowanego projektu.

Zgodnie z założeniami dydaktyki międzykulturowej realizowany projekt nastawiony był na działanie. Spotkania z dziećmi podczas trzech warsztatów międzykulturowych stały się okazją do kształtowania u studentów takich postaw jak: tolerancja, empatia i otwartość. Jürgen Bolten nazywa te wartości „koniecznymi [...] dla pozytywnego wpływu na wiedzę, umiejętności i zdolności w interkulturowym działaniu” (Bolten 2006: 137).

Rozwijanie kompetencji interkulturowej jest procesem długotrwałym i wielowymiarowym. Duży wpływ ma na nią sam uczący się i jego osobiste doświadczenia. Jednak dydaktyka obcojęzyczna ma realny udział w jej kształtowaniu. Metoda projektów jest jednym z tych narzędzi edukacyjnych, które może wspierać kształcenie kompetencji międzykulturowej, ponieważ jest ona – tak jak skuteczna edukacja interkulturowa – oparta na działaniu i nastawiona na praktyczne przełożenie kształtowanych umiejętności.

Bibliografia

- Banach, B. (2001), *Interkulturowa tendencja we współczesnej glottodydaktyce*. W: Habrajska, G. (red.), *Język w komunikacji 3*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej: 228–242.
- Bandura, E. (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Wydawnictwo Tertium.
- Bolten, J. (2006), *Interkulturowa kompetencja*. Przeł. Andrzejewski, B. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu.

- ESOJK – *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Gołębniak, B.D. (red.) (2002), *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karpeta-Peć, B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny. Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpeta-Peć, B. (2011), *Praca projektowa jako otwarta forma uczenia się i nauczania języków obcych*. *Języki Obce w Szkole* 2: 22–28.
- Karpeta-Peć, B. (2018), *Afekt vs. efekt – otwarte formy pracy z perspektywy glottodydaktycznej*. *Roczniki Humanistyczne* LXVI/10: 25–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.18290/rh.2018.66.10-2>.
- Kilpatrick, W.H. (1918), *The Project Method*. *Teachers College Record* XIX/4: 319–335.
- Komorowska, H. (1996), *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. Koncepcja celów nauczania języków obcych*. *Języki Obce w Szkole* 2: 109–115.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2021), *Praca metodą projektu*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Królikowski, J. (2001), *Projekt edukacyjny. Materiały dla zespołów międzyprzedmiotowych*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Majkiewicz, A. (2016), *Czy można nauczyć kompetencji interkulturowej?* *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie* XXV: 113–125. DOI: <http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.08>.
- Mikina, A. (1997), *Jak wykonywać zadania metodą projektów?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mihułka, K. (2012), *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego*. *Języki Obce w Szkole* 2: 106–117.
- Myczko, K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*. W: Mackiewicz, M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: 27–35.
- Nikitorowicz, J. (2001), *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*. W: Nikitorowicz, J./Sobecki, M./Misiejuk, D. (red.), *Kultury tradycyjne a kultura globalna 1*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana: 15–35.
- Stevenson, J.A. (1930), *Metoda projektów w nauczaniu*. Przeł. Piniówna, W. Lwów/Warszawa: Książnica Atlas.
- Szymański, M.S. (2000), *Rozprawa o metodzie (projektów)*. W: Kruszewski, K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: 275–294.
- Szymański, M.S. (2010), *O metodzie projektów: z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wilczyńska, W./Mackiewicz, M./Krajka, J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

DOI: 10.31648/an.10074

Marzanna Karolczuk

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3457-4910>

Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok

m.karolczuk@uwb.edu.pl

Anna Sańczyk-Cruz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5819-2058>

Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok

a.sanczyk@uwb.edu.pl

Edyta Wajda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0042-0414>

Uniwersytet w Białymstoku/ University of Białystok

e.wajda@uwb.edu.pl

„Angażująca nauka na studiach filologicznych” w opiniach nauczycieli akademickich (wyniki badania fokusowego)

“Engaging Learning in Philological Studies” in the Opinions of Academic Teachers (Results of a Focus Group Study)

Abstract: The purpose of this study is to present academic teachers' understanding of activities involving students in the teaching process in philology studies. The authors of the study conducted qualitative research collecting data through focus group interviews. This article discusses 11 codes assigned to the category “Engaging Learning at the University.” The results of this study showed that the understanding of engaging learning in philology studies corresponds to the latest trends in contemporary higher education. It was also found that the elements identified by teachers classified as “engaging learning” are more often instrumental and less frequently conscious and do not take into account the concept of transformative learning.

Keywords: engaging learning, academic teacher, philology education, focus group interviews, transformative learning

1. Wstęp

Andrzej Jajszczyk już w 2017 roku napisał, że „szkolnictwo wyższe w Polsce niedostatecznie odpowiada na wymagania pracodawców i nie spełnia oczekiwań społeczeństwa jako całości” (Jajszczyk 2017: 77). Jajszczyk stoi na stanowisku, że głównym celem istnienia uczelni wyższej jest kształcenie studentów, o czym chyba zapominano w toczących się dyskusjach ukierunkowanych głównie na badania naukowe oraz zarządzanie uczelnią¹. I mimo że na polskich uczelniach wykładają dobrzy dydaktycy i istnieją kierunki realizujące programy na wysokim poziomie, to jednak zdaniem badacza jakość kształcenia wymaga naprawy (Jajszczyk 2017: 78–79).

Należy zauważyć, że w ciągu ostatnich siedmiu lat nieoczekiwane wydarzenia ogólnoswiatowe – pandemia COVID-19, wojny, m.in. w Ukrainie, czy intensywny rozwój sztucznej inteligencji – wywarły znaczący wpływ na działalność i kształcenie w szkołach wyższych, w tym na kierunkach filologicznych, a pytania typu: Jak i czego uczyć na uniwersytetach? Jak sprostać wymaganiom rynku pracy? Jakie są oczekiwania studentów? Jakie nowe kierunki uruchamiać? Jakie kompetencje przyszłości należy rozwijać? W jakim zakresie nauczyciele akademicy powinni doskonalić swoje umiejętności? itp. ciągle pozostają aktualne. Powyższe pytania są szczególnie ważne w kontekście kształcenia na filologii, ponieważ obserwuje się widoczny spadek zainteresowania tym kierunkiem studiów (szczególnie dotyczy to kierunków innych niż filologia angielska) w porównaniu z kierunkami ścisłymi². Ponadto zauważa się, że rynek pracy nie dostrzega wartości w wykształceniu magisterskim w zakresie filologii (oprócz zawodu nauczyciela) (Nagy 2016: 183). Od absolwentów wymagana jest dobra znajomość języka, ale „zakres poznanego przez nich słownictwa filologicznego odbiega od rzeczywistych zapotrzebowań w miejscu pracy i wykonywanych na co dzień zadań”, a „lingwistyka i literaturoznawstwo – nawet ich podstawy – z punktu widzenia pracodawców stanowią »zbędny« dodatek do wykształcenia absolwenta” (Nagy 2016: 182). W tym miejscu warto również poważnie przyjrzeć się stanowisku Anny Buchner-Jeziorskiej, która ponad 10 lat temu zwróciła uwagę, że ze względu na bardzo szybkie tempo zmian zachodzących na świecie

¹ Kształcenie studentów jest jednym ze strategicznych celów szkolnictwa wyższego – obok prowadzenia badań naukowych oraz utrzymywania współpracy ze środowiskiem społecznym i gospodarczym.

² Należy podkreślić, że jest to trend nie tylko ogólnopolski, lecz także ogólnoeuropejski.

w Polsce szkoły wyższe powinny nie tyle kształcić na potrzeby rynku pracy [...] co kształcić dobrze i bardzo dobrze. Z kolei przyszli studenci powinni wybierać studia nie tylko z punktu widzenia szans na przyszłą pracę w zawodzie X, ale także z pasji i ciekawości poznawczej. Przy spełnieniu tych dwóch warunków funkcja szkoły wyższej zwiększania potencjału modernizacyjnego społeczeństwa ma szansę również w Polsce być zrealizowana (Buchner-Jeziorska 2011: 29–30).

Odkrywanie i wzmacnianie potencjału młodego człowieka, wynikającego z pasji i ciekawości poznawczej, jest motorem jego aktywności oraz naturalnego rozwoju umiejętności i kompetencji, a tym samym bodźcem do wspierania edukacji świadomego obywatela.

Wydaje się zatem, że kształcenie w szkołach wyższych wymaga nie tyle naprawy, ile permanentnego, przemyślanego doskonalenia w wielu różnych obszarach. Co więcej, Elżbieta Tabakowska stwierdza, że „neofilologia w jej obecnym kształcie nie nadąża za rozwojem świata” (cyt. za: Miodunka 2016: 307). Odpowiedzią na pojawiające się potrzeby są refleksyjna i krytyczna dyskusja oraz badania i próby wdrażania ich wyników w proces dydaktyczny. Należy pamiętać, że proces ten współtworzy dwóch uczestników: nauczyciel i student. Jego skuteczność oparta jest z jednej strony na komplementarnym działaniu obu tych podmiotów, a z drugiej – na ich autonomicznej aktywności.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania przeprowadzonego wśród nauczycieli akademickich – pracowników filologii francuskiej, polskiej i rosyjskiej – na temat rozumienia przez nich działań angażujących studentów w proces dydaktyczny jako jednego z czynników wpływających na jakość kształcenia filologicznego.

2. Angażująca nauka – perspektywy interpretacyjne

Student – osoba dorosła – „uczy się wtedy, gdy jest w ten proces aktywnie zaangażowany” (Ciepielewska-Janoschka 2023: 63). Zaangażowanie kojarzy się z pasją, podekscytowaniem, żarliwością i oddaniem (Płuciennik 2015). Elizabeth F. Barkley stwierdza, że zaangażowanie studenta jest procesem, który wynika ze współdziałania motywacji i aktywnego uczenia się (Barkley 2010). W literaturze wskazuje się również następujące czynniki angażującego kształcenia: czas i wysiłek wkładany w działania związane z edukacją tak w sali wykładowej, jak i poza nią, praktyki stosowane przez uczelnię w celu pobudzenia aktywności uczących się, interakcję z wykładowcami, poziom wyzwań, wspierające środowisko uniwersyteckie,

aktywne i wspólne uczenie się, wzbogacające doświadczenia (Pike/Kuh 2005). Co więcej, potrzeba poznania jest przedstawiana „jako mające swe źródło w człowieku pragnienie angażowania się w aktywność wymagającą intelektualnego wysiłku” (Michoń 2012: 188).

Nowoczesna edukacja dorosłych ukierunkowana jest na inspirującego studentów nauczyciela, moderatora, który kreuje odpowiednie środowisko uczenia się, sprzyjające sukcesowi glottodydaktycznemu. Skuteczność procesu kształcenia zależy więc do pewnego stopnia od samego wykładowcy, który pobudza wewnętrzną motywację i wspiera pozytywne postawy studentów zachęcające ich do udziału w tym procesie (Ciepielewska-Janoschka 2023). Na motywację i zaangażowanie wpływa klimat panujący na zajęciach – życzliwa atmosfera oraz współdziałanie – tworzone wspólnie przez nauczyciela i uczących się (Rudzińska-Warzecha 2022).

Tradycyjne podejście do nauczania koncentruje się na tym, „ile i jakie wiadomości chcemy przekazać”, natomiast w nowoczesnym podejściu ważne jest to, „jak organizujemy proces zdobywania i budowania wiedzy” (Zajac 2009: 41). Uwaga nauczyciela powinna być skupiona na takiej organizacji procesu przyswajania i przetwarzania informacji, by służył on budowaniu nowej wiedzy, a „proces ten jest tym skuteczniejszy, im bardziej pozwala na aktywne zaangażowanie się uczących” (Zajac 2009: 41).

Poprzez współdziałanie, podejmowanie dyskusji w celu rozwiązania określonego problemu „afirmowana jest aktywność i twórczość człowieka przejawiająca się również w zaangażowanym kreowaniu własnej wiedzy, która nie ma znamion »stałej«, lecz wciąż zmieniającej się, ewoluującej pod wpływem kolejnych, napływających do człowieka informacji” (Okraj 2017: 57). Takie czynniki jak świadomość swoich mocnych i słabych stron czy umiejętność uzupełniania luk w wiedzy składają się na działania autonomiczne (Myczko 2008). Autonomiczne myślenie łączy się z uczeniem się transformacyjnym, czyli z procesem zmian zachodzących w strukturach poznawczych jednostki pod wpływem jej samodzielnej, krytycznej refleksji (Perkowska-Klejman 2018). Odwołując się do teorii Jacka Mezirowa (1990), Anna Perkowska-Klejman wyjaśnia, że transformacyjne uczenie się polega na „przekształceniu posiadanych i utrwalonych schematów znaczeniowych, które ograniczają samodzielne myślenie i działanie oraz uczenie się dorosłych” (Perkowska-Klejman 2018: 29–30). Transformacyjne uczenie się można zatem uznać za jeden z komponentów angażującej nauki.

3. Metodologia

Zaprezentowane tu wyniki badania są częścią większego projektu realizowanego w ramach Regionalnej Inicjatywy Doskonałości w latach 2019–2022, którego celem było poszukiwanie optymalnych rozwiązań dydaktycznych podnoszących jakość kształcenia filologicznego i w którym wzięli udział wykładowcy oraz studenci z Uniwersytetu w Białymstoku (Karolczuk i in. 2022).

Przeprowadzone zostało badanie jakościowe polegające – jak wskazuje John W. Creswell (2013) – na analizowaniu i interpretowaniu znaczeń, jakie jednostki lub grupy przypisują określonym problemom. Dodatkowo Weronika Wilczyńska i Anna Michońska-Stadnik zauważają, że zaletą podejścia jakościowego jest „szansa uchwycenia różnorodności znaczeń” przypisanych analizowanemu problemowi przez różne osoby badane (Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 140).

W niniejszym artykule autorki skupiają się na danych pozyskanych techniką zogniskowanych wywiadów grupowych, w których uczestniczyli wykładowcy. Badanie zostało przeprowadzone w 2019 roku wśród czterech grup nauczycieli filologów: anglistów, polonistów, romanistów i rusycystów. Każda z nich składała się z sześciu pracowników reprezentujących dyscypliny językoznawstwo i literaturoznawstwo (po 50 proc.). Każdy wywiad trwał około dwóch godzin, moderowany był przez socjologa, który prowadził rozmowę zgodnie z przygotowanymi przez autorki badania zagadnieniami. Poruszana problematyka koncentrowała się wokół odpowiedzi na następujące pytania:

- Jakie są trudności we współczesnym kształceniu filologicznym?
- Jakie są potrzeby współczesnego kształcenia filologicznego?
- Jakie są oczekiwania wobec współczesnego kształcenia filologicznego?
- Jakie należy podjąć działania, by je uwzględnić?

Szczegółowa analiza tematyczna pozyskanego materiału pozwoliła na wyodrębnienie kodów, kategorii i wątków tematycznych. W literaturze metodologicznej podkreśla się, że tego typu badanie ma charakter partykularny, a jego wartość wyraża się w opisie i wnioskach specyficznych dla kontekstu, w którym zostało ono przeprowadzone (Creswell 2013: 208).

W artykule tym zostanie omówiona kategoria „Angażująca nauka na studiach”, która wpisała się w wyłoniony w trakcie analizy materiału wątek tematyczny „Pozytywne strony kształcenia filologicznego”. Co ciekawe, okazało się, że kategoria ta nie ma potwierdzenia w stwierdzeniach anglistów, dlatego w dalszej części zostały przytoczone cytaty z wypowiedzi polonistów, romanistów i rusycystów. Kody zostały wyodrębnione w ramach prezentowanej kategorii na podstawie co najmniej dwóch wypowiedzi badanych.

4. Wyniki badania

Omawiana kategoria pokazuje, w jaki sposób nauczyciele akademicy – poloniści, romaniści i rusycyści – realizują angażującą edukację na poziomie filologicznym. W jej ramach wyróżniono 11 kodów: zindywidualizowane nauczanie, wsparcie studentów z niepełnosprawnością, autonomia studenta, doceniana aktywność i otwartość, praca w grupach/projektowa, angażujące wykłady, pomocna technologia, włączanie studentów w proces nauczania, angażowanie studentów w konkursach i kołach naukowych, praca własna poza zajęciami, wysoki poziom. W celu ich zilustrowania zostały przytoczone przykładowe wypowiedzi.

4.1. Kod: zindywidualizowane nauczanie

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli pracujących na filologii francuskiej można wnioskować, że starają się oni indywidualizować naukę (*Nauki, jak my po prostu staramy się, tak? Zindywidualizować?*³). Zindywidualizowaną naukę rozumieją jako dostosowanie treści kształcenia do potrzeb studentów, ze szczególnym uwzględnieniem poszczególnych przedmiotów i, co ważne, odbywa się ona na bieżąco podczas całego procesu edukacyjnego (*Prowadzimy go [studenta] przez ileś tam lat, no to jednak przychodzi się do grupy i po pewnym czasie się widzi, że np., no, oni potrzebują czegoś innego w zakresie danego przedmiotu, że, nie wiem, coś, co kiedyś zdawało egzamin, to dzisiaj nie interesuje ich, jakby, w ogóle, więc na bieżąco jednak; Na bieżąco; jednak moduluje się te zajęcia i się przygotowuje coś innego w ramach tego samego przedmiotu*). Analiza wypowiedzi doprowadziła do konkluzji, że indywidualizacja kształcenia zachodzi w kilku obszarach działań nauczyciela: organizacyjnym (szybka reakcja na potrzeby, a co za tym idzie – reorganizacja formy i sposobu przeprowadzenia zajęć), merytorycznym (zmiana realizowanych treści) i mentalnym (ciągła obserwacja uczących się, zauważanie potrzeb oraz gotowość do wprowadzania szybkich zmian).

³ Kursywą zostały zapisane oryginalne wypowiedzi nauczycieli biorących udział w badaniu.

4.2. Kod: wsparcie studentów z niepełnosprawnością

Indywidualizacja ściśle wiąże się z uwzględnieniem w dydaktyce studentów ze specjalnymi potrzebami. Stwierdzenia nauczycieli filologii rosyjskiej pokazały, że wspierają oni młodych ludzi z niepełnosprawnością ruchową, która utrudnia edukację. Odbywa się to poprzez organizację dydaktyki zgodnie z zaleceniami dostarczonymi przez właściwego pełnomocnika (*Dokładnie, też no opieramy się na wskazaniach i wytycznych, które oni nam dostarczają od tego pełnomocnika swojego*) oraz zadbanie o odpowiednie dostosowanie otoczenia, o swobodne przemieszczanie się nie tylko na zajęcia (*Znaczy, no tak, mamy studentów niepełnosprawnych, no to w tym momencie tu musimy, są sale, do których oni mogą dotrzeć i w tych salach mają zajęcia*), ale również na konsultacje z wykładowcą (*Jeśli jest potrzeba, to konsultacje są w takich miejscach, gdzie oni mogliby dotrzeć*).

4.3. Kod: autonomia studenta

Wypowiedzi nauczycieli wskazują, że zaangażowanie na studiach filologicznych i osiąganie zadowalających efektów przebiega na podstawie rozwiniętej autonomicznej postawy studentów oraz wspierających działań wykładowców. Nauczyciele z filologii francuskiej oczekują zatem od studentów podejmowania samodzielnych decyzji (*podejmowanie samodzielnych decyzji też, bo to...; Samodzielność, autonomia*), samodzielnej pracy (*Żeby ten nauczyciel był obok i pomagał, a nie pani mówi, co robić*), brania odpowiedzialności za określone zachowania (*żeby wziąć na siebie odpowiedzialność za to, co się robi*).

4.4. Kod: doceniana aktywność i otwartość

Na podstawie przeanalizowanego materiału można uznać, że aktywna postawa studentów jest przez wykładowców w pełni doceniana i jak najbardziej pożądana. Jak zaznaczają wykładowcy z filologii rosyjskiej, sami studenci sugerują, że ich aktywność powinna być brana pod uwagę przy wystawianiu oceny końcowej (*Oni też proponują, to ich sugestia była; Aktywność*). Jest ona rozumiana przez nauczycieli jako ważny przejaw otwartości (*że jednak ta otwartość, bo od tego się wszystko zaczyna, jak nie ma takiej otwartości*), chętnego wchodzenia w interakcję z wykładowcą, uczestnictwa w dyskusjach (*Aktywność, otwartość, nas bardzo cieszy, kiedy studenci wchodzą z nami w interakcję*). Zaangażowanie uczących

się podczas zajęć jest przejawem zainteresowania realizowaną tematyką, a nawet eksponowania pasji (*Ja doceniam np. takie zaangażowanie, bo ona po prostu swoją pasję w stu procentach realizuje*). Co istotne, nauczyciele zaznaczają, że taka postawa studentów zależy od otwartości wykładowców, budowania przez nich atmosfery sprzyjającej aktywności studentów (*Istotne jest to, żeby studenci chcieli w ogóle dyskutować z nami, to oczywiście też zależy od naszej postawy, jak my do nich wychodzimy i jakie słowa dobieramy, jaką atmosferę tworzymy*).

4.5. Kod: praca w grupach/projektowa

Reakcje pracowników filologii francuskiej pokazują, że praca grupowa oraz projektowa postrzegana jest jako standardowe działanie w edukacji akademickiej (*Tak, już teraz nie, teraz to normalnie tak się uczy*). Jednak z zebranego materiału nie wynika, o jakich projektach czy pracy grupowej jest mowa, jakie projekty mogą być realizowane na zajęciach dydaktycznych, jak nauczyciele definiują pracę projektową (*Takie jakieś metody projektowe; Głównie praca w grupie; Zadawać jakieś prace, takie np., które muszą zrobić*). Nie każde bowiem zadanie realizowane w grupie ma charakter pracy projektowej. Na podstawie wypowiedzi można wnioskować, że praca grupowa/projektowa często wiąże się z przygotowaniem prezentacji (*Wykonywanie jakichś właśnie projektów, prezentacji; Całej grupy, całego projektu bądź całej prezentacji*). Nauczyciele zauważają jednak, że włączenie niektórych studentów do pracy grupowej czy w parach nie jest łatwe, może nawet zakończyć się niepowodzeniem (*Włączyć takiego studenta do jakiejś grupy, do jakiejś pary – to nie wychodzi*).

4.6. Kod: angażujące wykłady

Zdaniem wykładowców z filologii polskiej ważnym aspektem w procesie dydaktycznym jest stosowanie angażujących wykładów, czyli takich, które wymagają aktywnego uczestnictwa studentów (*Ćwiczenia i wykłady, myślę, że to teraz się jakby wymieszało, tak, jeśli chodzi o wykłady, że moje wykłady wymagają uczestnictwa*), skupienia ich uwagi na aktualnym temacie, interakcji z wykładowcą, podjęcia dyskusji (*Wykład konwersatoryjny taki nie jest czymś złym, uważam, bo jakby nie usypiam, prawda, i jakby angażuję ich w to*). Można wnioskować, że nauczyciele akademicy podejmują refleksję na temat form prowadzonych zajęć, wskazując, iż tradycyjne wykłady, wymagające jedynie aktywności wykładowcy, nie odpowiadają współczesnym potrzebom edukacyjnym.

4.7. Kod: pomocna technologia

Wykładowcy z wszystkich filologii deklarują, że stosują nowe technologie w dydaktyce poszczególnych przedmiotów, ale w różnym stopniu (*Rzeczywiście jest jakiś tam przyrost technologii; Większy udział technologii w porównaniu do tego, co miałem kiedyś*). Niektórzy z nich, widząc, że są one wszechobecne w każdym obszarze życia (*Technologia na pewno, bo ta technologia jest wszechobecna*), traktują je w pracy ze studentami jako nieodzowne narzędzie (*Ale trzeba dać im ten kontakt z tą nowoczesną technologią*), które ułatwia z nimi współpracę (*[...] jest użycie wszelkich technologii dzisiaj i jest to potrzebne w nauczaniu, ponieważ łatwiej tak dotrzeć do studenta*), inni wykorzystują je w niewielkim stopniu (*Wykorzystujemy, może w niedużym stopniu, ale mimo wszystko te nowoczesne technologie na miarę swoich oczywiście możliwości*). Nowe technologie w dydaktyce rozumiane są jako ważne narzędzie dydaktyczne, za pomocą którego można przygotować prezentację (*W tej chwili nie prowadzę zajęć bez prezentacji, ona jest praktycznie na każdych zajęciach*). Prezentowane slajdy uatrakcyjniają wykłady (*Jeśli chodzi o wykłady, to rzeczywiście technologia nam pomaga je uatrakcyjnić*), wspomagają odbiór informacji i angażują uwagę studentów, pełnią funkcję notatki (*Mam wszystko na jakimś slajdzie, który też służy jako notatka*).

Nauczyciele podkreślają, iż angażowanie studentów do pracy na poszczególnych zajęciach nie powinno odbywać się bez wykorzystania mediów społecznościowych (*Ale też i wykorzystuję media społecznościowe, bo mam grupy, z którymi się komunikuję wyłącznie przez media społecznościowe*), programów sprawdzających wiedzę studentów, aplikacji, np. Kahoot! (*[...] że mogę wydrukować sobie wyniki, widzę, kto się nie przygotował, kto się przygotował, więc mam wrażenie, że staramy się wykorzystać te nowe sposoby; Korzystam z programów różnych, które są dostępne, np. do robienia wejściówek jest taki program jak Kahoot*), umożliwiających tworzenie spersonalizowanych quizów, indywidualne powtórzenie i utrwalanie materiału językowego (*Korzystają z jakichś tam aplikacji, które gdzieś im tam pomagają coś powtórzyć*) czy korzystanie ze słowników internetowych (*Zdarzało się, że oni, no widać na tych swoich telefonach, że słowniki mają opanowane świetnie i sprawdzanie wyrazów*). Dodatkowo z wypowiedzi wynika, że nauczyciele postrzegają Internet jako narzędzie, które „gromadzi i przechowuje” potrzebną literaturę (*Oni rzeczywiście teraz mają to wszystko w komórkach, usprawniło się to, że, znaczy, na tym to polega, że oni już nie muszą chodzić do bibliotek*) oraz ułatwia kontakt z autentycznym językiem obcym (*z jakichś źródeł internetowych albo nawet jeżeli zachęca się ich do używania mediów francuskich, nawet w komórce*).

4.8. Kod: włączanie studentów w proces nauczania

Zaproszenie wybranych studentów do aktywnego uczenia się poprzez włączanie ich w proces nauczania jest kolejnym sposobem na angażowanie do nauki na studiach filologicznych. Wykładowcy realizujący zajęcia na filologii rosyjskiej wskazują na dwa działania w tym zakresie. Pierwsze to podjęta przez nauczyciela akademickiego inicjatywa przygotowania oraz wydania podręcznika w języku rosyjskim we współpracy ze studentkami (*Ale też są włączeni w proces naukowo-dydaktyczny przecież, np. pani X podręcznik napisała wspólnie ze studentami; Tak, ostatnio też podręcznik*). Druga aktywność to współpraca nauczyciela i uczących się w ramach studenckiego zespołu wokalnego, który wykonywał utwory w języku rosyjskim (*Mamy zespół wokalny, bo niektórzy mają też umiejętności, prawda, więc wykorzystujemy ich do nauki języka, bo śpiewamy po rosyjsku*). Dodatkowo studenci mogą wyartykułować swoje potrzeby poprzez wypełnienie anonimowych ankiet (*Mieli okazję się wypowiedzieć w anonimowych ankietach, co im daje taką dużą dozę szczerości; Pole do popisu i oni tam piszą różne takie właśnie swoje komentarze*). Ankiety są analizowane przez wykładowców, a wartościowe uwagi uwzględniane w procesie kształcenia (*Pracownik ma do tego wgląd, to jest opracowywane potem, więc widzimy, jak nas oceniają studenci, w których sferach są braki potencjalne, i potem weryfikujemy każdy wewnętrznie według swojego sumienia, jak są uwagi, to dobrze, może dobrze, że są uwagi*).

4.9. Kod: zaangażowanie studentów w konkursach i kołach naukowych

Wykładowcy z filologii rosyjskiej dodatkowo wskazują, że zdolni studenci mogą realizować się poprzez udział w konkursach oraz olimpiadach (*Co wybitniejsi mogą pokazać swoje możliwości w konkursach; [...] olimpiadach międzynarodowych językowych*). W ten sposób młodzi ludzie ujawniają i potwierdzają swoją wiedzę i umiejętności (*[...] olimpiadach, no właśnie. Kaliningrad tak się chwali; [...] z sukcesami zresztą, no tak*). Nauczyciele wskazują, że osoby studiujące zachęcane są również do aktywności w kołach naukowych (*Mogą pokazać swoje możliwości w kole naukowym*).

4.10. Kod: praca własna poza zajęciami

Ważnym elementem edukacji językowej wskazywanym przez nauczycieli filologii francuskiej jest praca studentów poza zajęciami. Chodzi o samodzielne dodatkowe poszerzanie wiedzy oraz rozwijanie umiejętności, co zdaniem wykładowców wpływa na realizację planowanych efektów (*Chęć nauki, tak? Że nie tylko to, co na zajęciach, ale też praca indywidualna w domu bardzo się liczy, żeby osiągnąć jakieś tam zamierzone efekty*). Taka świadoma postawa nawet słabego studenta, jego indywidualna koncentracja na studiowanych treściach według nauczycieli może przynieść widoczny postęp (*Jeśli student nawet jest słabszy, ale bardzo się stara, to jest to bardzo pozytywne, bo jednak po pewnym czasie może potrzebuje więcej czasu, ale po pewnym czasie jakiś poziom osiąga*). Co więcej, z wypowiedzi wynika, że wykładowca jest w stanie rozpoznać osobę, która pracuje samodzielnie w domu (*To też widać później po studencie, że on faktycznie pracuje w domu i coś robi jeszcze poza tym, co robimy na zajęciach*) i może wzmacniać jej motywację, a to przynosi widoczne rezultaty (*No i jeżeli się na to zwróci jeszcze uwagę, to student się czuje bardzo zmotywowany*).

4.11. Kod: wysoki poziom

Potrzeba zachowania wysokiego poziomu kształcenia odnosi się do doświadczeń studentów i nauczycieli. Wykładowcy prowadzący zajęcia na filologii rosyjskiej przytaczają stanowisko studentów, którzy mieli doświadczenie studiowania w innych większych jednostkach w ramach wymiany międzyuczelnianej w Polsce i wydają się tym rozczarowani. Oczekiwany wysoki poziom nauczania jednak nie był satysfakcjonujący, a zdobyte doświadczenie utwierdziło ich w przekonaniu o dobrym wyborze kierunku na macierzystej uczelni, który zapewnił im *solidną wiedzę*. Takie odczucia ilustruje następująca wypowiedź: *Tak, w nadziei, że w dużym mieście będzie cudownie, będą wielkie perspektywy, a poziom nauczania będzie równie cudowny jak te wspomniane perspektywy. Okazało się zupełnie inaczej. Mówili, że tęsknią za naszą uczelnią, że dostali solidną wiedzę, że są naprawdę zadowoleni, dobrze nas wspominają, natomiast rozczarowanie pełne, prawda, na tych uczelniach, na których byli*.

Inne argumenty wykładowców odnosiły się do ich doświadczeń ze służbowych wyjazdów zagranicznych, że poziom kształcenia językowego w wizytowanych ośrodkach jest wyraźnie zaniżony ([byłam] w Czechach i okazuje się, że tam to jest

taki, ja mogę powiedzieć o praktycznej nauce języka rosyjskiego, tam to wygląda jak prowadzony kurs, i to kurs raczej na takim poziomie, ja bym powiedziała, nawet nie średniozaawansowanym). Z zadowoleniem stwierdzali, że wymagania na uczelni, w której są zatrudnieni, pozostają na satysfakcjonującym poziomie (Tak... u nas z całą pewnością jest o wiele wyższy poziom, większe wymagania na pewno i wydaje mi się, że praktyczna jest też o wiele bardziej zróżnicowana).

5. Autorskie interpretacje

Dokonana analiza i interpretacja materiału empirycznego pozwoliła na wyciągnięcie kilku wniosków.

1. Wszystkie wypowiedzi nauczycieli dotyczące wyodrębnionych 11 kodów pokazały, że rozumienie przez nich angażującej nauki na studiach filologicznych zasadniczo odpowiada najnowszym trendom współczesnego kształcenia w szkole wyższej akcentowanym w literaturze (zob. m.in. Czerepaniak-Walczak 2018; Janowska 2013; Karpeta-Peć 2017; Krajewska 2021; Łacka-Badura/Łęska 2019; Makal 2019; Piróg 2013; Winiarczyk/Warzocho 2020; Zając-Knapik 2020). Na przykład podkreśla się, że studenckie koła naukowe są „miejszem realizacji zainteresowań i pasji ich uczestników i opiekunów [...] Umożliwiają przekraczanie »geodezjik« akademickiej, tzn. podejmowanie problemów interdyscyplinarnych oraz metod ich rozstrzygania” (Czerepaniak-Walczak 2018: 25), a metoda projektów na poziomie akademickim powinna być postrzegana jako „filozofia konstrukcji całej oferty programowej” (Piróg 2013: 312). Z kolei Halina Zając-Knapik zauważa, że rozwój autonomii uczącego się ma duże znaczenie nie tylko w procesie kształcenia, lecz także w pracy zawodowej, ponieważ „współczesne wymagania rynku pracy sprawiają, że coraz więcej osób uczy się więcej niż jednego języka obcego, co wymaga zwiększonej aktywności oraz odpowiedzialności za proces uczenia się ze strony uczących się” (Zając-Knapik 2020: 103).

2. Analizując pozyskany materiał badawczy z poszczególnych filologii, można zauważyć, że kreuja się różne podejścia stosowane w edukacji. Romaniści kładą nacisk na zindywidualizowane nauczanie, rozwijanie autonomii, pracę w grupach/projektową. Rusycyści widzą potrzebę wspierania studentów z niepełnosprawnością, doceniania aktywności i otwartości w trakcie nauki, zaangażowania studentów do udziału w konkursach i kołach naukowych, włączania ich w proces nauczania, utrzymania wysokiego poziomu kształcenia, natomiast poloniści wskazują na angażujące wykłady. Można nawet dostrzec typowe lub charakterystyczne dla

poszczególnych filologii podejścia dydaktyczne. Badane filologie łączy potrzeba wykorzystywania w dydaktyce nowych technologii, co oczywiście nie dziwi, ponieważ wszystkie obszary społecznego funkcjonowania „nieodwracalnie zmieniły się pod wpływem technik informacyjnych i komunikacyjnych. Trwająca ekspansja technologiczna, w której bierze udział obecne społeczeństwo, sprawia, że wszelkie technologie cyfrowe traktuje ono jako naturalny element teraźniejszości, a ich nieobecność jawi mu się jako coś niepojętego” (Winiarczyk/Warzocho 2020: 199).

W związku z powyższym nasuwają się pytania: Czy powinien istnieć określony model kształcenia filologicznego? Czy filologie w poszczególnych szkołach wyższych powinny mieć swoją indywidualnie wypracowaną, a może nawet konkurencyjną strategię kształcenia? – i wreszcie – Jak kształcić na poziomie filologicznym, aby proces ten satysfakcjonował studentów, rozwijał ich intelektualnie oraz odpowiadał na potrzeby rynku pracy? Pytania te pozostają otwarte, wymagają pogłębionych badań interdyscyplinarnych, nieustającej próby wdrażania wyników oraz wnikliwej obserwacji rezultatów.

3. Wyniki analizy zebranego materiału badawczego pokazały również, że angażująca nauka jest procesem, w którym aktywnie uczestniczą zarówno nauczyciele, jak i studenci. Wykładowcy zachowują wysoki poziom kształcenia, indywidualizują naukę, w tym wspierają młodzież z niepełnosprawnością, wykorzystują technologie, prowadzą angażujące wykłady, na różne sposoby aktywizują studentów poprzez pracę w grupach lub zadania projektowe, zachęcają do udziału w konkursach lub pracy w kołach naukowych. Od studentów natomiast oczekuje się działań autonomicznych, zaangażowania w rozwój swoich umiejętności, samodzielnej pracy poza audytorium oraz wyraźnej aktywności i otwartości podczas zajęć. I mimo że badani zaakcentowali wartościowe działania, które ich zdaniem odzwierciedlają pozytywne strony edukacji językowej, to jednak niedosyt budzi nieco powierzone traktowanie współpracy wykładowcy i studentów. W literaturze podkreśla się, że interakcje uczących się i nauczycieli akademickich są okazją do przeżywania radości i powagi uczenia się, „są podstawą wytwarzania nowego habitusu akademickiego” (Czerepaniak-Walczak 2018: 26).

4. Eksploracja wypowiedzi badanych, ujętych w określone kody pozwoliła na zaobserwowanie innego ważnego aspektu, który nie został wyeksponowany przez wykładowców. Nauczyciele koncentrują się na sposobach pracy własnej oraz studentów, np. są to wykonywanie zadań projektowych i w grupach, praca w domu, indywidualizacja kształcenia, angażujące wykłady, wykorzystanie nowych technologii, ale nie podejmują refleksji, czemu one mają służyć. Na podstawie przeanalizowanych kodów można skonstatować, że wymienione sposoby pracy

są stosowane w celach ważnych, ale jednak powierzchownych, tzn. niewymagających przewartościowania poglądów studentów na temat procesu uczenia się. I tak np. angażujące wykłady mają „nie usypiać”, indywidualizacja polega na dostosowaniu treści do potrzeb uczących się, praca projektowa to m.in. przygotowanie prezentacji, udział w konkursach daje możliwość zaprezentowania wiedzy i umiejętności, wsparcie osób z niepełnosprawnością to dostosowanie otoczenia do ich potrzeb itp. Incydentalnie wspomina się o dyskusji lub o autonomii uczącego się, która wskazuje na konieczność przejęcia przez studentów odpowiedzialności za własne działania, a tym samym zmiany tradycyjnej roli nauczyciela. Wydaje się, że studenci są postrzegani jako bierni odbiorcy wiedzy, a zadaniem nauczyciela jest wprowadzenie aktywizujących metod, które mają na celu efektywniejsze przyswajanie wiedzy i kształcenie umiejętności w danym zakresie. Z wypowiedzi nauczycieli nie wynika głębsza refleksja, jakie zmiany w świadomości studentów mają przynieść proponowane i oczekiwane przez nich formy pracy na zajęciach i poza nimi. Jak zostało zaakcentowane we wcześniejszej części niniejszego artykułu, angażująca nauka jest ściśle skorelowana z transformacyjnym uczeniem się, które polega na „zmianie sposobu spostrzegania i interpretowania rzeczywistości”, a to z kolei odbywa się pod wpływem refleksyjnego myślenia, kiedy „człowiek angażuje się w działania pozwalające mu dostrzec inny światopogląd” (Perkowska-Klejman 2018: 33).

6. Podsumowanie

Zaprezentowane tu badanie, omawiające kategorię „Angażująca nauka na studiach” wpisującą się w szerszy kontekst badawczy, ze względu na przyjętą metodę badawczą nie może być uznane za reprezentatywne dla populacji. Pokazuje ono jednak pewne trendy edukacyjne, sposób myślenia o kształceniu filologicznym, postawy wykładowców. Analiza kodów pokazała, że mimo iż wykładowcy pracują na tej samej uczelni, to w różny sposób podchodzą do studentów oraz siebie w procesie kształcenia filologicznego. Jeżeli spojrzymy globalnie na rozumienie i realizację kategorii „angażująca nauka na studiach” na filologii, to wydaje się ona doskonała, odpowiadająca współczesnym potrzebom akcentowanym w literaturze. Jeśli zaś rozpatrujemy problem szczegółowo, to na poszczególnych filologiach rysuje się zróżnicowany obraz kształcenia.

Bibliografia

- Barkley, E.F. (2010), *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Buchner-Jeziorska, A. (2011), *Studia wyższe – bez szans na sukces?! Acta Universitatis Lodziensis Folia Sociologica* 39: 17–31.
- Ciepielewska-Janoschka, A. (2023), *Jak utrzymać skupienie uwagi u dorosłych kursantów na zajęciach z języka obcego? Wybrane przykłady zadań angażujących umysł w ramach emotionally competent stimuli*. *Języki Obce w Szkole* 2: 61–67. DOI: 10.47050/jows.2023.2.
- Creswell, J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2018), *Autonomia edukacji akademickiej w warunkach centralizmu programowego i dekretowanych efektów kształcenia*. *Pedagogika Szkoły Wyższej* 24/2: 21–32. DOI: 10.18276/psw.2018.2-02.
- Jajszczyk, A. (2017), *Szkolnictwo wyższe – potrzeba całościowej reformy*. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2/50: 77–90. DOI: 10.14746/nisw.2017.2.3.
- Janowska, I. (2013), *Rozwijanie kompetencji ogólnych w nauczaniu i uczeniu się języka metodą projektów*. W: Stańczyk, J./Nowikiewicz, E. (red.), *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne*. Bydgoszcz: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy: 165–176.
- Karolczuk, M./Lewicka-Mroczek, E./Sawicka-Mierzyńska, K./Sańczyk-Cruz, A./Wajda, E. (2022), *Jakość kształcenia na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku na podstawie wywiadów fokusowych ze studentami. Raport z badań*. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku. <http://hdl.handle.net/11320/14240> [dostęp: 5.01.2024].
- Karpeta-Peć, B. (2017), *Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (action research)*. *Neofilolog* 49/1: 95–114. DOI: 10.14746/n.2017.49.1.06.
- Krajewska, A. (2021), *Stan współdziałania dydaktycznego nauczycieli i studentów w procesie kształcenia oraz jego uwarunkowania*. W: Karpińska, A./Wróblewska, W./Remża, P. (red.), *Edukacja zorientowana na ucznia i studenta*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku: 45–60.
- Łącka-Badura, J./Łęska, M. (2019), *Współodpowiedzialność za efekty kształcenia jako wyznacznik postępu autonomizacji studentów w nauczaniu języka specjalistycznego*. *Neofilolog* 42/2: 167–180. DOI: 10.14746/n.2014.42.2.4.
- Makal, J. (2019), *Aktywizacja studentów na zajęciach wykładowych z metrologii*. *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej* 65: 77–80. DOI: 10.32016/1.65.12.
- Mezirow, J. (1990), *How critical reflection triggers transformative learning*. W: Mezirow, J. (ed.), *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers: 1–20.
- Michoń, P. (2012), *Czy uniwersytet to miejsce dla osób, które chcą wiedzieć? Kształcenie akademickie a potrzeba poznania studentów*. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów* 25/3: 185–197.
- Miodunka, W. (2016), *Krakowska dyskusja o kształceniu językowym na studiach filologicznych*. *Półrocznik Językoznawczy Tertium* 1/1/2: 304–330. DOI: 10.7592/Tertium2016.1.2.Miodunka.
- Myczko, K. (2008), *Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*. W: Pawlak, M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań/Kalisz/Konin: Wydawnictwo UAM – Wydawnictwo PWSZ w Koninie: 21–32.
- Nagy, L.K. (2016), *Możliwe drogi rozwoju rzadkich filologii. Przeszłość, teraźniejszość i wizja przyszłych lat*. *Artes Humanae* 1: 175–188. DOI: 10.17951/artes.2016.1.175.
- Okraj, Z. (2017), *Jedno zagadnienie, kilka wariantów dyskusji w szkole wyższej: specyfika, techniki, przykłady*. *Studia z Teorii Wychowania* VIII/1/18: 55–67.

- Perkowska-Klejman, A. (2018), *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jacka Mezirowa*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych 1: 29–43.
- Pike, G.R./Kuh, G.D. (2005), *A typology of Student Engagement for American Colleges and Universities*. Research in Higher Education 46/2: 185–209.
- Piróg, D. (2013), *Absolwenci szkół wyższych na rynku pracy w warunkach kryzysu*. Przedsiębiorczość – Edukacja 9: 302–316.
- Płuciennik, J. (2015), *Zaangażowanie studenta, uniwersytet i jego transformacje*. W: Płuciennik, J./ Klimczak, K. (red.), *Twórczość, pasja, uniwersytet. Kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: 7–23.
- Rudzińska-Warzecha, J. (2022), *Jak usprawnić proces uczenia się języków obcych i zachęcić do nauki dorosłych kursantów?* Języki Obce w Szkole 1: 95–99.
- Wilczyńska, W./Michońska-Stadnik, A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Winiarczyk, A./Warzocha, T. (2020), *Akademicki proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie stosowania TIK w edukacji w świetle badań studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego*. Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne 35: 199–220. DOI: 0.25951/4164.
- Zajac, M. (2009), *Model aktywności w kursach online, czyli jak efektywnie angażować studentów*. E-mentor 4/31: 40–44. https://www.e-mentor.edu.pl/_pdf/ementor31.pdf#page=40 [dostęp: 5.02.2024].
- Zajac-Knapik, H. (2020), *Autonomia w nauczaniu języków obcych – wybrane założenia teoretyczne i propozycje w zakresie praktycznego nauczania*. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Russologica 13/1: 92–107. DOI: 10.24917/16899911.13.10.

DOI: 10.31648/an.9874

Karolina Wakulik

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3438-7077>

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie/

The John Paul II Catholic University of Lublin

karolina.wakulik@kul.pl

O idiolektie tłumacza dialogisty w filmie animowanym – badania wstępne

Idiolect of a Dialogist Translator in an Animated Film – Preliminary Research

Abstract: Undertaking a scholarly reflection on the idiolect of the dialogist translator is the result of the anthropocentric nature of translation studies and the increasing number of American-produced dubbed animated films. The aim of the paper is a review of current research dedicated to the idiolect in media and linguistic studies. This study aims to answer the question of how to conduct the research about the idiolect of the author of dialogues in English animated films.

Keywords: idiolect, author of dialogues, dubbing, audiovisual translation

Już w średniowiecznej retoryce, zdaniem Stefany Petrovej-Dimitrovej, należy doszukiwać się początków zainteresowania mową jednostkową człowieka – idiolektem (Petrova-Dimitrova 2006: 1). Bułgarska badaczka określa idiolekt jako „całokształt sztuki oratorskiej jednostki” (oryg. „цялото индивидуалното ораторско искусство”) (Petrova-Dimitrova 2006: 8). Petrova-Dimitrova stwierdza, że język przyswojony przez jednostkę staje się jej idiolektem (Petrova-Dimitrova 2006: 7). Jego cechą charakterystyczną, zdaniem badaczki, są unikalność i niepowtarzalność.

Początek badań nad idiolektem wiąże się z aktywnością naukową historyków języka w pierwszej połowie XX wieku. Badali oni wpływ znanych pisarzy na formowanie się języka narodowego: na frazeologię, słownictwo, metafory i normy stylistyczne w literaturze (Nehring 1910; Nitsch 1913; Taszycki 1949). Początek XX stulecia to również wzrost liczby opracowań naukowych, poświęconych zjawisku idiolektu w filmie, głównie wśród lingwistów, medioznawców oraz filmoznawców.

Od początku XX wieku dostrzegalne jest „stylistyczne zróżnicowanie idiolektu” za sprawą szerokiego grona osób, których idiolekt stał się przedmiotem zainteresowania badaczy (Kozłowska 2015). Obiektem zainteresowania m.in. lingwistów są zatem nie tylko znani pisarze, lecz także politycy, uczeni, dziennikarze czy też celebryci (Kozłowska 2015: 75).

Druga połowa tego stulecia to czas wyraźnego przejścia idiolektu z obszarów peryferyjnych do centrum badań lingwistycznych (Kozłowska 2015: 74). Zainteresowanie zjawiskiem idiolektu tłumacza dialogisty wpisuje się w antropocentryczny charakter badań zarówno językoznawczych, jak i przekładoznawczych. W tym czasie zwiększył się zatem krąg badaczy zajmujących się omawianym zjawiskiem. Są to nie tylko historycy języka, lecz także przede wszystkim znawcy stylistyki, badacze języka artystycznego oraz, wspomniani wcześniej, medioznawcy i osoby zajmujące się tłumaczeniem filmowym (Kozłowska 2015: 79).

1. Cel pracy i zadania badawcze

Dynamiczny rozwój jakościowy oraz ilościowy produkcji filmowych wraz z towarzyszącym mu wzrostem usług w zakresie tłumaczenia filmowego, angażujących rzesze zawodowych tłumaczy (również nieprofesjonalistów), połączony z antropocentrycznym ukierunkowaniem badań nad przekładem (Pieczyńska-Sulik 2002; Szerszunowicz 2011), czyni zasadnym podjęcie refleksji naukowej nad zagadnieniem idiolektu tłumacza filmowego, w danym wypadku tłumacza dialogisty.

Podjęta problematyka presuponuje kilka zadań badawczych. Można je sformułować w sposób następujący: autor oryginału, nieskrępowany wtórnością stworzonego przez siebie tekstu, może wykazywać tendencje do posługiwania się własnym stylem. Tłumaczenie tymczasem (także filmowe) jest czynnością wtórną, opartą na oryginale. Czy w ogóle w danym wypadku można mówić o fenomenie idiolektu tłumacza? Jeżeli tak, to w jakim zakresie wykonany przez niego przekład może nosić indywidualne cechy? W jaki sposób można podjąć się badania sygnałów idiolektalnych tłumacza filmowego? W kolejnej części artykułu podjęta zostanie próba odpowiedzi na ww. pytania badawcze.

2. Idiolekt w optyce badań językoznawczych i medioznawczych

Rozszerzenie obszaru badań do idiolektu w filmie to efekt systematycznych studiów nad opisywanym zjawiskiem. Poprzedziły je analizy w zakresie obecności języka w przekazie filmowym oraz jego relacji do obrazu. Wśród polskich opracowań naukowych dotyczących kształtowania się języka w filmie oraz tych dotyczących bezpośrednio idiolektu wymienić należy następujące publikacje: przegląd badań nad warstwą językową w artykule Tomasza Lisowskiego pt. „*Psy*” *szczekają* oraz prace Władysława Miodunki (1979), Jolanty Antas (1981), Władysława Lubasia (1981), Zofii Kurzowej (1985), Michała Garcarza (2006), Iwony Sikory (2013), Katarzyny Sitkowskiej (2013), Bogusława Skowronka (2013), Piotra Żmigrodzkiego (2016), Alicji Bronder (2017), Małgorzaty Miławskiej-Ratajczak (2018) czy też Marii Mocarz-Kleindienst (2020). Wśród zagranicznych badaczy podejmujących tematykę idiolektu jako języka indywidualnego należy wyróżnić prace Davida A. Cooka (1981), Dirka Delabastity (1989), Alexa Barbera (2001), Stefany Petrovej-Dimitrovej (2006), Frederica Chaume (2012), Luisa Péreza-Gonzáleza (2014) oraz Krassimira Kutsuparova (b.d.).

Analizę językoznawczą idiolektu w filmie rozpocznę od wskazania dwóch kierunków badań nad idiolektem, zaproponowanych przez Renatę Grzegorzyczkową. Pierwszy z nich dotyczy analizy języka autora dialogów na tle języka ogólnego danej społeczności. Druga możliwość polega na postrzeganiu idiolektu autora jako znaku czasu danej epoki. Z analizy tekstu Grzegorzyczkowej wypływa następująca konkluzja: oba wspomniane kierunki badań podkreślają przemijalny charakter idiolektu, co oznacza, że idiolekt jest widoczny i zrozumiały dla widza z określonego kręgu kulturowego danej epoki (Grzegorzyczkowa 2007).

Również Barber wskazał dwie perspektywy, z których można dokonać opisu idiolektu. Pierwsza z nich dotyczy systemu gramatycznego języka danego użytkownika. Druga ma charakter antropocentryczny i zakłada badanie wiedzy językowej osoby, której idiolekt się analizuje (Barber 2001: 266). Właściwości idiolektu można, zdaniem Barbera, odczytać z przekonań jednostki (Barber 2001: 282).

Badania nad idiolektem w filmie prowadzi także Jakub Bobrowski, który przywołał założenia Zenona Klemensiewicza mówiące o systemie badań nad tym zjawiskiem (Bobrowski 2015). Badanie idiolektu polega na porządkowaniu zjawisk językowych w ramach uszeregowanych podsystemów: fonetycznego, następnie morfologicznego, z uwzględnieniem podsystemu fleksyjnego i słowotwórczego, składniowego oraz leksykalnego, z rozbiciem na słownictwo i frazeologię. By analiza idiolektu tłumacza w badaniach lingwistycznych była miarodajna, Bobrowski zaleca

odmienne, wielopłaszczyznowe przyjrzenie się zjawiskom językowym w dialogach filmowych. Jego zdaniem klasyfikacja materiału leksykalnego powinna podlegać analizie według trzech podstawowych płaszczyzn systemu semiotycznego: syntaktycznej, w tym gramatycznej, następnie semantycznej i pragmatycznej.

Po analizie tych trzech systemów możliwa jest, zdaniem autora, analiza podsystemów: fonetycznego, morfologicznego, fleksyjnego i słowotwórczego. Taki system ma służyć wyodrębnieniu zjawisk w obrębie pragmatyki. Analiza syntaktyczna tożsama z analizą gramatyczną to „elementy fonetyczne w obrębie słownictwa, formy fleksyjne, formacje słowotwórcze i powstałe struktury składniowe” (Bobrowski 2015: 180).

Analiza semantyczna widoczna jest, według Bobrowskiego, głównie w szyku wyrazów w zdaniu. Powinna ona uwzględniać zarówno pojedyncze wyrazy, jak i związki frazeologiczne. Zjawiska pragmatyczne, zdaniem badacza, to słownictwo tworzące nastrój i tło świata przedstawionego, tj. etykieta językowa, słownictwo używane przez konkretne środowisko społeczne i grupy o określonych poglądach. W ramach zjawisk pragmatycznych należy wyróżnić dyskurs społeczny, religijny, partyjny oraz elementy obcojęzyczne w tekście (Bobrowski 2015: 180).

Skowronek w rozdziale *Filmowa odmiana medialna* monografii *Mediolingwistyka. Wprowadzenie* zwraca uwagę na swoistą symbiozę ścieżki dźwiękowej filmu i jego warstwy werbalnej, które wspólnie decydują o popularności i znaczeniu filmu, jak również o jakości jego przekazu artystycznego (Skowronek 2013: 191). Ponadto ścieżka dźwiękowa do filmu jest postrzegana przez autora jako „sejsmograf” nastrojów i emocji społecznych oraz jako sposób myślenia i przekazu kodów kulturowych grupy docelowej filmu (Skowronek 2013: 192). Zdaniem badacza język filmu maskuje konkretne ideologie, które dzięki strategii naturalizacji stają się oczywiste, rodzime i bliskie odbiorcy filmu. Zwraca on uwagę na szerokie spektrum możliwości pracy nad tekstami dialogów filmowych zarówno w ujęciu diachronicznym, synchronicznym, jak i międzykulturowym. Skowronek dostrzega możliwości prowadzenia badań nie tylko z mikro-, lecz także makroperspektywy. Ujęcie „mikro” odnosi się m.in. do badań nad tytułami filmów fabularnych (Skowronek 2013; Skowronkowie 2003) oraz badań nad warstwą językową, np. filmu animowanego pt. *Włatcy móch*. Autor podkreśla znaczenie „mediolingwistycznego” kierunku badań nad językiem w filmie. Oznacza to badanie filmu przy użyciu metodologii, aparatu pojęciowego, jak również technik z dyscypliny naukowej językoznawstwa. „Mediolingwistyczne” myślenie Skowronka polega także na postrzeganiu tekstu filmu jako „furtki do rzeczywistości kulturowej”, zawartej w filmie (Skowronek 2013: 193). Takie spojrzenie na dialogi

filmowe skłania do zanurzenia się w sam proces przekładu międzyjęzykowego filmu, w którym tłumacz ma za zadanie właściwie odczytać skrypty kulturowe filmu wyjściowego, by elementy slangu, mowy potocznej oraz zjawiska kulturowe i społeczne brzmiały dla odbiorcy naturalnie, jak gdyby pochodziły z jego ojczystego języka. Film w języku docelowym powinien ponadto zachować funkcję oryginału, a przy tym być komunikatywny i zrozumiały dla odbiorcy. Skowronek wspomina o „inwencji” oraz „innowacji” tłumacza w przekładzie filmowym, które są możliwe dzięki jego osobliwemu językowi, tj. dzięki idiolektowi. Z powyższych rozważań wynika, iż idiolekt widoczny w ścieżce dialogowej do filmu kształtują komunikaty ze wszystkich czterech kanałów komunikacyjnych, o których pisał Gottlieb: „dźwiękowy-werbalny”, „dźwiękowy-niewerbalny”, „wizualno-werbalny” oraz „wizualny-niewerbalny” (Gottlieb 1998: 245).

Skowronek zwraca uwagę na zależność pomiędzy doбором słownictwa przez tłumacza dialogistę a ogólnospołeczną wiedzą językową, która kształtuje język tłumacza (Skowronek 2013: 199). Ta zależność polega na przenikaniu frazeologizmów, skrzydlatych wyrażań tłumacza z filmów do języka odbiorców oraz na przenikaniu języka codziennego, tj. slangu, mowy potocznej do dialogów tłumacza dialogisty (Skowronek 2013: 199). Badacz słusznie zauważa, iż filmy, a dokładnie dialogi filmowe, odsłaniają myślenie społeczne, społeczne nastroje oraz utarte poglądy, które nazywa „wzorcami konceptualizacji” (Skowronek 2013: 200). Zwraca także uwagę na sposobność tłumacza dialogisty do manipulowania zarówno ludzkim zachowaniem, jak i myśleniem, poprzez zastosowanie uogólnień, które może on wzmacniać lub eliminować dzięki zastosowaniu odpowiedniej leksyki.

3. Idiolekt w optyce przekładoznawczej

Rozumienie idiolektu jako stylu indywidualnego autora może rodzić słuszne pytania: Czy możliwe jest w ogóle mówienie o idiolekkie tłumacza, którego praca sprowadza się tworzenia tekstu językowo wtórnego, opartego na oryginale i w jakimś stopniu od niego zależnego? W jakim zakresie tłumacz może wprowadzać swój osobniczy styl do przekładu filmu? Pierwszym argumentem świadczącym o możliwości kształtowania idiolektu w tłumaczeniu filmowym jest sama definicja terminu *tłumaczenie* Garcarza, zgodnie z którą tłumaczenie „nie jest procesem wytłumaczenia tekstu, a jego modyfikacji tak, by sens tekstu przekładu nie został zagubiony czy też zmieniony w procesie dokonywania przekładu” (Garcarz 2006: 111). Umiejętność zajęcia miejsca na pograniczu nie tylko języków, lecz

także przede wszystkim kultur, zdaniem Garcarza, czyni człowieka tłumaczem. Brak różnic kulturowych sprawiłby, że tłumacz byłby niepotrzebny. Z różnic kulturowych pomiędzy tekstem źródłowym a tekstem docelowym wyłania się spektrum zabiegów tłumacza dialogisty, decydujących o kształcie idiolektu – języka osobniczego tłumacza. Analizując proces tłumaczenia filmowego w trzech metodach przekładu: w dubbingu, wersji lektorskiej oraz w wersji z napisami, badacz zauważa, że największą swobodę w doborze leksyki w przekładzie ma tłumacz dialogista tworzący wersję językową filmu z dubbingiem. Jak podkreśla Garcarz, tekst tłumaczenia filmowego w dubbingu zastępuje całą ścieżkę dialogową oraz ścieżkę dźwiękową werbalną w filmie (Garcarz 2006: 112). Okazuje się bowiem, iż dzięki temu istnieje możliwość bardzo skrupulatnej analizy semiotycznej materiału leksykalnego z dialogów filmowych na podstawie trzech filarów Bobrowskiego: syntaktyczno-gramatycznego, semantycznego i pragmatycznego.

Argumentów za zasadnością mówienia o idiolektie tłumacza dialogisty dostarcza również monografia *Przekład audiowizualny* Teresy Tomaszkiwicz. Autorka zauważa, że tłumacz, postrzegany jako pośrednik pomiędzy oryginałem warstwy językowej filmu a jego przekładem, operuje własnym, indywidualnym językiem. Tekst podlegający przekładowi i kształtujący język indywidualny tłumacza to niejedyny komponent całego kompleksu semiotycznego (Tomaszkiwicz 2006: 102).

Tłumacz musi uwzględnić też warstwę językową zarówno ustną, jak i pisemną, która tworzy tło akcji głównej filmu i jest widoczna m.in. w formie plakatów, nagłówek gazet, obrazów stałych i ruchomych, oraz warstwę dźwiękową werbalną i niewerbalną filmu. Tylko uwzględnienie wszystkich komponentów kompleksu semiotycznego daje możliwość oddania sensu filmu wyjściowego w przekładzie.

Idiolekt kształtuje się w ramach konkretnej metody i techniki tłumaczenia filmowego. Spośród metod Tomaszkiwicz wymienia wersję lektorską, napisy oraz dubbing (Tomaszkiwicz 2006: 103). Nie w każdej z ww. metod idiolekt jest widoczny jako tekst w formie ustnej. Oprócz „metody” na kształt idiolektu ma wpływ także „technika tłumaczenia” w ramach danej „metody”, wśród których należy wymienić kondensacje, amplifikacje, opuszczenia, definicje, adaptacje itd. (Tomaszkiwicz 2006: 103). Technika tłumaczeniowa oznacza

sposób postępowania tłumacza w stosunku do konkretnych elementów tekstu wyjściowego, w celu zachowania ekwiwalencji w tekście docelowym [...], które, w przeciwieństwie do strategii tłumaczenia są decyzjami jednostkowymi, dotyczącymi poszczególnych segmentów tekstu, analizowanych w mikrokontekście (Delisle i in. 2004: 97).

Tak zdefiniowana technika, sugerująca możliwość jednostkowego działania tłumacza, otwiera mu drogę do wprowadzania do tekstu tłumaczonego elementów nowych, także specyficznych dla języka danego tłumacza.

Również zdaniem wybitnego filmoznawcy Marka Hendrykowskiego idiolekt jest narzędziem umożliwiającym bezpieczny i niezakłócony „transfer” znaczeń zawarty w warstwie językowej oryginału (Hendrykowski 2021). Według badacza obejmuje on zabiegi translatorskie, które polegają na projektowaniu, wyszukiwaniu, odnajdywaniu leksyki, a także kreśleniu najbardziej efektywnej drogi prowadzącej do odzyskania nazywanej przez Hendrykowskiego „nadorganizacji estetycznej dzieła” (Hendrykowski 2021: 40).

Z analizy tekstu Hendrykowskiego wypływa następująca konkluzja: „nadorganizacja” to pełna kreacja oryginału filmu, w skład której wchodzi warstwa słowna, warstwa dźwiękowa werbalna i niewerbalna. One wspólnie decydują o estetyce utworu, budują jego sens oraz cel, który, zdaniem widzów, ma być zrealizowany. Ponadto tłumacz dialogista ma za zadanie ocalić te komponenty oryginału filmu i oddać sens filmu wyjściowego w jego przekładzie. Umożliwia to idiolekt tłumacza dialogów, który jak sprawne narzędzie pozwala mu dobrać właściwe strategie i techniki przekładu w celu osiągnięcia zamierzonego celu. Wtedy staje się możliwy, wspomniany przez filmoznawcę, „komfort obcowania z oryginałem” przez widza (Hendrykowski 2021: 42). Hendrykowski porusza także inną istotną kwestię dotyczącą dialogów filmowych: ich treści. Podlegają one ochronie prawa autorskiego, gdyż zgodnie z art. 1 Ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. 1994 nr 24, poz. 83) każdy przejaw działalności twórczej o indywidualnym charakterze, ustalony w jakiegokolwiek postaci, niezależnie od wartości, przeznaczenia i sposobu wyrażenia jest określany jako „utwór”. Idiolekt ze względu na swoją specyfikę: indywidualny charakter, pozwala tłumaczowi stworzyć niepowtarzalny utwór w postaci dialogów filmowych. Nie podlegają natomiast ochronie prawa autorskiego techniki pracy tłumacza, idee, metody, zasady działania, sposoby wyrażania, procedury oraz koncepcje. Idiolekt tłumacza dialogisty jawi się więc jako narzędzie i klucz do formowania, obróbki treści językowej, natomiast nie jest on chroniony, gdyż stanowi zespół pewnych koncepcji, idei tłumacza, procedur i technik, które wyróżniają tłumacza na tle pozostałych specjalistów (np. Bartosz Wierzbęta i jego dialogi do filmu *Shrek*), lecz nie są „utworem” w myśl prawa autorskiego. Z analizy tekstu Hendrykowskiego wypływa kolejna konkluzja dotycząca właściwości idiolektu tłumacza dialogów filmowych. Otóż idiolekt jest zanurzony w kulturze języka docelowego, jest też częścią składową kompetencji translatorskiej, międzykulturowej, jego doświadczenia

i wypracowanych nawyków translatorskich, m.in. skłonności do stosowania adaptacji bądź egzotyzacji. Dzięki temu tłumacz może uaktywnić wszystkie dostępne mu narzędzia, strategie przekładu filmowego (adaptację bądź egzotyzację), stworzyć niepowtarzalny zbiór aluzji do kultury wysokiej oraz niskiej, a także zastosować zapożyczenia z języka potocznego i slangu młodzieżowego.

Opis idiolektu w filmie ma znaczenie przy badaniach nad czynnikami warunkującymi powodzenie wersji językowej filmu z dubbingiem. Zbigniew Dolny pośrednio uwypukla znaczenie języka tłumacza dialogisty w II tomie *Historii polskiego dubbingu*. Zauważa on, że za sprawą „dobrze opracowanych dialogów, reżyserii i dobrze dobranych aktorów, twórcy dubbingu, w okresie jego rozkwitu 1959–1969 mieli w pełni opracowany warsztat dubbingowy” (Dolny 2005: 3). Dobrze dopracowane dialogi tłumacza dialogisty to wynik doskonale rozwiniętego warsztatu tłumacza, a więc dobrze rozwiniętej kompetencji translatorskiej oraz jej komponentu – kompetencji międzykulturowej (Mocarz-Kleindienst 2014) tłumacza dialogisty, doświadczenia w przekładzie na potrzeby filmu, znajomości specyfiki tłumaczenia audiowizualnego oraz metod i technik przekładu filmowego. Wszystkie te determinanty współtworzą idiolekt tłumacza dialogisty, dzięki którym wersja językowa filmu, za sprawą jedynie słyszalnych dialogów, jest powszechnie uznana za udaną. Doskonały dubbing, zdaniem Dolnego, to nie tylko wyśmienite dialogi. Dobry film to „film o gęstym dialogu, napisany dobrą polszczyzną, przy zachowaniu ducha oryginału oraz zasad synchronizacji” (Dolny 2005: 7).

Kolejnym argumentem potwierdzającym zasadność mówienia o istnieniu idiolektu tłumacza dialogisty jest dobór materiału językowego, powiązanego z gatunkiem filmowym. Filmy animowane mają najczęściej fikcyjną fabułę, co pozwala tłumaczowi dialogiście wykazać się większą kreatywnością w tłumaczeniu niż np. w przypadku filmu biograficznego lub historycznego.

4. W stronę metody badań idiolektu tłumacza dialogisty w filmach animowanych

Specyfika dubbingu i filmu animowanego decyduje o doborze metody badań nad idiolektem tłumacza dialogisty. Mówiąc o specyfice dubbingu, mam tu na myśli wyzwania, z jakimi mierzy się autor dialogów do filmu animowanego z dubbingiem: tłumacz dialogista zachowuje w tłumaczeniu funkcję filmu w wersji oryginalnej, dostosowuje długość dialogów do ruchu aparatów mowy postaci w filmie (synchronizacja w dubbingu), stosuje także wielopoziomowe aluzje, adresowane

do odbiorcy w różnym wieku, uwzględnia możliwości i predyspozycje aktorów, uczyszających głosu postaciom w filmie, oczekiwania zleceniodawcy i pozostałych osób biorących udział w tworzeniu wersji językowej filmu z dubbingiem, m.in. adiustatora (Walló 2012).

Specyfika filmu animowanego, co zostało wspomniane powyżej, zawarta jest w jego fabule. To ona daje tłumaczowi dowolność w doborze ekwiwalentów w tłumaczeniu ze względu na najczęściej fikcyjny charakter filmu animowanego, który mają wybrane produkcje amerykańskie powstałe po 2000 roku, tj. *Kung Fu Panda* oraz *Shrek* (Sikora 2013; Walló 2012). Ponadto warstwa tekstowa w dubbingu ulega kondensacji, co często wiąże się ze skróceniem długości dialogów filmowych w ramach wspomnianej wcześniej synchronizacji (tzw. specyfika dubbingu). Zarówno specyfika filmu animowanego, jak i dubbingu warunkuje istnienie idiolektu tłumacza dialogisty. Analiza ilościowa dialogów filmowych w danej wersji językowej pozwala zbadać częstotliwość występowania zabiegów translatorskich tłumacza, a analiza jakościowa charakter tych zabiegów. Zabiegami tłumacza są strategie i techniki przekładu filmowego, wykorzystywane przez tłumacza dialogistę w dubbingu. Dominującymi strategiami tłumaczeniowymi w przekładzie wersji językowej filmu animowanego z dubbingiem są adaptacja oraz egzotyzacja (Hołobut/Woźniak 2017; Sikora 2013). Częstotliwość, z jaką tłumacz dialogów korzysta z adaptacji i egzotyzacji, wpływa na charakter jego idiolektu.

5. Podsumowanie

Za sprawą swoich dialogów tłumacz dialogista decyduje o powodzeniu wersji językowej filmu animowanego z dubbingiem. Warto zatem badać jego idiolekt, by dostrzec świadome zabiegi translatorskie, które sprawiają, że wersja językowa filmu w danym kręgu kulturowym jest powszechnie uznana za udaną.

Bibliografia

- Antas, J. (1981), *Projekt metodologii badań relacji słowo-obraz w przekazie telewizyjnym*. Zeszyty Prasoznawcze XXII/2: 33–42. http://mbc.malopolska.pl/Content/65904/1981_02.pdf [dostęp:13.05.2024].
- Barber, A. (2001). *Idiolectal Error*. *Mind and Language* 16/3: 263–283. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-0017.00169>.
- Bobrowski, J. (2015), *Plaszczyzny stylizacji językowej w dialogu filmowym*. *Polonica* 35: 179–189. DOI: <https://doi.org/10.17651/POLON.35.14>.

- Bronder, A. (2017), *Rzeczywistość od rzeczy: serial paradokumentalny w świetle genologii lingwistycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. http://sbc.org.pl/Content/392371/PDF/rzeczywistosc_od_rzeczy.pdf [dostęp:13.05.2024].
- Cook, D.A. (1981), *A history of narrative film*. New York, Norton.
- Chaume, F. (2012), *Audiovisual Translation: Dubbing*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003161660> [dostęp: 13.05.2024].
- Delabastita, D. (1989), *Translation and Mass-Communication: Film and T.V. Translation as Evidence of Cultural Dynamics*. Babel 35/4: 193–218. DOI: <https://doi.org/10.1075/babel.35.4.02del>.
- Delisle, J./Lee-Jahnke, H./Cormier, C. (red.) (2004), *Terminologia tłumaczenia*. Przeł. Tomaszkiwicz, T. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dolny, Z. (2005), *Historia polskiego dubbingu 2*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Tertium.
- Garczarz, M. (2006), *Polskie tłumaczenie filmowe*. Journal of Specialised Translation 5: 110–119.
- Grzegorzczkova, R. (2007), *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gottlieb, H. (1998), *Subtitling*. W: Baker, M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge: 244–248.
- Hendrykowski, M. (2021), *Tłumaczenie filmowe jako rodzaj twórczości*. W: Błęszyńska-Wysocka, J. (red.), *Tłumaczenie jako utwór chroniony prawem autorskim*. Warszawa: Wydawnictwo Beck: 37–46.
- Hołobut, A./Woźniak, M. (2017), *Historia na ekranie. Gatunek filmowy a przekład audiowizualny*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/52425/holobut_wozniak_historia_na_ekranie_gatunek_filmowy_a_przeklad_audiowizualny_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 13.05.2024].
- Kozłowska, A. (2015), *Miejsce badań nad idiolektem w obrębie językoznawstwa*. Poznańskie Spółkowania Językoznawcze 30: 71–83. DOI: <https://doi.org/10.14746/psj.2015.30.4>.
- Kurzowa, Z. (red.) (1985), *Badania nad językiem telewizji polskiej. Studia metodologiczne i opisowe*. Warszawa: Wydawnictwo Radia i Telewizji.
- Kutsuparov, K. (b.d.), *Nyakolko dumi za dublazha*. ARTizanin Georgi Dyulgerov [Куцупаров, К. (b.d.), *Няколко думи за дублажа*. АРТизанин Георги Дюлгеров]. <https://artizanin.com/a-few-words-about/> [dostęp: 13.05.2024].
- Lubaś, W. (red.) (1981), *Problemy badawcze języka radia i telewizji*. Katowice.
- Miławska-Ratajczak, M. (2018), *Dialog w roli głównej. Polszczyzna we współczesnym kinie na przykładzie wybranych autorów*. Kraków: Universitas.
- Miodunka, W. (1979), *Elementy językowe w przekazach telewizyjnych*. Zeszyty Prasoznawcze 1: 29–40.
- Moczarz-Kleindienst, M. (2014), *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce przekładu*. Roczniki Humanistyczne 62/10: 127–137.
- Moczarz-Kleindienst, M. (2020), *Gatunek filmowy jako pole komunikacji interkulturowej*. W: Chudyk, D./ Stasienko, A. (red.), *Komunikatywny aspekt grammatyki i teksta II*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego: 144–153.
- Nehring, W. (1910), *O języku polskim w wieku XVI*. W: Czermak, W. (red.), *Pamiętnik Zjazdu Historyczno-Literackiego imienia Mikołaja Reja*. Kraków: Akademia Umiejętności: 209–216. <http://pbc.up.krakow.pl/dlibra/publication/7836/edition/7652/content> [dostęp: 13.05.2024].
- Pérez-González, L. (2014), *Audiovisual Translation, Theories, Methods, and Issues*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315762975>.
- Petrova-Dimitrova, S. (2006), *Idiolekt i tvorcheskata funksiia na ezika*. W: Petrova-Dimitrova, S. (red.), *Ezik i idiolekt*. Sofia: Voенно izdatelstno: 7–30 [Петрова-Димитрова, С. (2006), *Идиолектът и творческата функция на езика*. W: Петрова-Димитрова, С. (ред.), *Език и идиолект*. София: Военно издателство: 7–30].
- Pieczyńska-Sulik, A. (2002), *Przekład – idiolekt – idiolekultura*. W: Lewicki, R. (red.), *Przekład – język – kultura*. Lublin: Wydawnictwo UMCS: 53–59.

- de Saussure, F. (2002), *Kurs językoznawstwa ogólnego*. Przeł. Kasprzyk, K. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sikora, I. (2013), *Dubbing filmów animowanych: Strategie translatorskie w polskim dubbingu anglojęzycznych filmów animowanych*. Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie. <https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/40718/edition/36878/content> [dostęp: 13.05.2024].
- Sitkowska, K. (2013), *Słowo w komunikacji telewizyjnej: Strategie nadawczo-odbiorcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. https://dspace.uni.lodz.pl/bitstream/handle/11089/28852/Sitkowska_Slowo%20w%20komunikacji%20telewizyjnej.pdf?sequence=4&isAllowed=y [dostęp: 13.05.2024].
- Skowronek, B. (2013). *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego. <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/6550/PM654--Mediolingwistyka--Skowronek.pdf?sequence=1&isAllowed> [dostęp: 13.05.2024].
- Skowronek, K./Skowronek, B. (2003), *Ideonimy polskich filmów fabularnych*. W: Biolik, M. (red.), *Metodologia badań onomastycznych*. Olsztyn: Towarzystwo Naukowe: OBN: 610–628.
- Szarszunicz, J. (2011), *O elementach idiolektu w przekładzie*. *Język a Kultura* 22: 71–87.
- Tomaszkiewicz, T. (2006), *Przekład audiowizualny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz.U. 1994 nr 24, poz. 83).
- Walló, O (2012), *Dubbing – specyficzna forma przekładu*. Przeł. Młyńczyk, P. Warszawa: fmk Wydawnictwo Fundacji Młodego Kina. <https://fmk.art.pl/3d-flip-book/dubbing/> [dostęp: 11.05.2022].
- Żmigrodzki, P. (2016), *Od „słynnego cytatu” do nieciągłej jednostki języka. O kilku nowszych frazeologizmach „filmowych” w Wielkim słowniku języka polskiego PAN*. W: Dziamska-Lenart, G./Liberek, J. (red.), *Perspektywy współczesnej frazeologii polskiej. Geneza dawnych i nowych frazeologizmów polskich*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 117–133.

Recenzje

DOI: 10.31648/an.10236

Urzędowska, Aleksandra (2023),
Facewords. O tendencjach słowotwórczych
w mediach społecznościowych.
Kraków: Universitas, ss. 260, ISBN 978-83-242-4041-8,
ISBN e-book 978-83-63241-09-4

Keywords: the language of social media, communication on the Internet, word formation, contemporary Polish, word formation tendencies

Monografia Aleksandry Urzędowskiej pt. *Facewords. O tendencjach słowotwórczych w mediach społecznościowych* dostępna zarówno w formie drukowanej (wydawnictwo Universitas), jak i elektronicznej, dostępnej w formie pliku w formacie pdf na stronie internetowej Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, stanowi ciekawą pozycję wśród literatury lingwistycznej i medioligwistycznej, będącą studium wpływu mediów społecznościowych na innowacje językowe w zakresie leksyki. Jest efektem potrzeby przyjrzenia się językowi, który stanowi twór dynamiczny i żywy, nieustannie ewoluujący i reagujący na zmiany kulturowe, społeczne i technologiczne. Współczesna era cyfrowa, z dominacją mediów społecznościowych, znacznie przyspieszyła tę dynamikę, wprowadzając nowe formacje słowne, skróty i symbole do codziennej komunikacji. Potrzeba zatem przyjrzenia się współczesnym zmianom językowym, których częścią jest i na które wpływ ma język komunikatów występujących w Internecie, stała się poniekąd oczywista. Język odzwierciedla bowiem dynamiczne zmiany otaczającego użytkowników języka świata.

Analiza przykładów słów i zwrotów, które już funkcjonowały w obrębie danego języka i posiadają dotychczas przypisane im znaczenie lub też przypisano im zupełnie nowe znaczenia, jak też obserwacja nowo powstałych słów i zwrotów pozwala przyjrzeć się aktualnym przemianom społecznym, trendom komunikacyjnym, językowym, w tym słowotwórczym. Autorka publikacji za przedmiot badań obrała zawężony obszar komunikacji internetowej, jakim jest serwis społecznościowy Facebook, a dokładniej jego podstrony funkcjonujące jako fanpage'e,

czyli profile prowadzone przez marki lub firmy, gromadzące społeczność zainteresowaną treściami czy produktami przez nie propagowanymi. Analizie poddano tysiąc komentarzy, które pojawiły się pod postami umieszczonymi na fanpage'ach popularnych w Polsce tytułów prasowych o charakterze polityczno-społecznym, takich jak „Fronda.pl”, która gromadzi społeczność o zorientowaniu prawicowym, konserwatywno-katolickim, „Gazeta Wyborcza”, gromadząca społeczność o zorientowaniu liberalno-demokratycznym, „Newsweek” o profilu liberalnym i „Wprost”, który określa się jako centroprawicowy.

W metodologii Urzędowska stosuje podejście eklektyczne, łącząc analizy jakościowe i ilościowe. Książka systematycznie kategoryzuje nowe formacje słowne, dostarczając danych statystycznych na temat ich częstotliwości i użycia na różnych platformach mediów społecznościowych. Ta metodologiczna rygorystyczność zapewnia dogłębne zrozumienie mechanizmów stojących za leksykalnymi innowacjami w komunikacji cyfrowej. Publikacja jest podzielona na pięć rozdziałów.

W rozdziale pierwszym Autorka charakteryzuje język Internetu jako medium poprzez przedstawienie obecnego stanu badań zarówno na poziomie międzynarodowym (publikacje anglojęzyczne), wśród których pojawiają się *The language of new media* Lva Manovicha (2001), *Language and the Internet* Davida Crystala (2006) czy *Transformations of literacy in computer-mediated communication: Orality, literacy, cyberdiscursivity* Martina Jacobsena (2002), jak i na poziomie kraju (polska perspektywa), gdzie najbardziej zasłużonym badaczem określa Jana Grzenień z jego publikacją *Komunikacja językowa w Internecie* (2006) jako encyklopedię języka w sieci internetowej. Dostrzega interdyscyplinarność i transdyscyplinarność badań nad komunikacją medialną, której przykładem jest *Język w mediach* (2012) pod redakcją Małgorzaty Kity i Iwony Loewe, obok tego wskazując na Walerego Pisarka (1999), który widzi komunikację internetową jako szansę na ekspansję polszczyzny poza jej geograficzne granice.

Autorka zwraca również uwagę na dużą dynamikę zmienności języka oraz fakt wyodrębnienia się Internetu z grupy mediów sprzed ery Internetu, tj. radia i telewizji, zauważając, że stanowi on nowe medium i tak jest określany już przez badaczy od pierwszej dekady tego wieku. Mimo że zakres czasowy przeprowadzonych badań obejmował okres 2013–2018, Autorka przedstawia również przegląd literatury powstałej jako efekt analizy języka mediów podczas pandemii COVID-19 w latach 2019–2021, którą widzi jako ciekawy nurt w badaniach nad językiem komunikacji w czasie, kiedy z powodu ograniczenia możliwości kontaktów międzyludzkich bezpośrednich twarzą w twarz użytkownicy języka niejako byli zmuszeni do przeniesienia komunikacji do sfery internetowej. Kolejnym

aspektem jest przyjrzenie się samemu fenomenowi Facebooka, który na rynku globalnym pojawił się w 2004 roku, a w polskiej rzeczywistości i polskiej wersji językowej w 2008. Jak zauważa Autorka, to medium społecznościowe cieszy się dużym zainteresowaniem badaczy wielu dyscyplin, np. socjologów, językoznawców, politologów czy historyków. Jako szczególnie ciekawą w perspektywie kulturoznawczej podaje pozycję autorstwa Marty Dąbrowskiej *Variation in language: Faces of Facebook English* (2013).

W rozdziale drugim Urzędowska przygląda się samemu leksemowi *Facebook*, wskazując, że z racji swojego fenomenu doczekał się wielu wyrażen synonimicznych, np. *fejsik*, *fejsbuczek*, *fejsbunio* czy też rzadziej używanych *twarzoksiążka*, *mordoksięga* bądź *ryjoksięg*, jak również stał się podstawą słowotwórczą, która wykorzystana została do utworzenia kolejnych słów, takich jak *fejsbukowy*, *fejsbukowicz*. Autorka zwraca uwagę na leksemy typowe, wywodzące się z Facebooka, m.in. *like* czy *lajk*, *share*, *friend*, *fanpage*, *post*, które również wykazują silny potencjał słowotwórczy. Zauważa, że to właśnie płaszczyzna leksykalna ujawnia osobliwe nacechowanie emocjonalne użytkowników Facebooka. Prezentując swoją autorską typologię, ekspresywności emocji w tego rodzaju wypowiedziach upatruje w: spontaniczności, powszechności i prowokacyjności, i dodaje, że największą popularnością cieszą się komentarze zawierające kontrowersyjne opinie, ale także komentarze naiwne, wulgarne, nielogiczne i niepoprawne językowo. Grupy społeczności facebookowych funkcjonujące w obrębie wybranych fanpage'ów mają pewien określony system przekonań, poglądów i norm etycznych, a przynależność do nich wpływa na zróżnicowanie używanego przez te grupy języka pod względem leksyki, składni, fonologii czy morfologii (Walotek-Ściańska/Szyszka 2013: 55). Urzędowska widzi komentarz jako element budowania wizerunku sieciowego użytkownika, dzięki któremu można zaimponować wiedzą innym lub też ich rozbawić, a także wykorzystując ciętą ripostę zbudować obraz osoby inteligentnej. Sytuacja komunikacyjna, jaka zachodzi w tego rodzaju komunikacji, jest rozpatrywana jako społeczny interakcjonizm, w którym swoje role odgrywają nadawca (i jego warunki społeczne), odbiorca (i jego pozycja społeczna) (Piekot 2008: 13, 71), sytuacja komunikacyjna, cel wypowiedzi oraz wyodrębnianie zachowań bądź wyznaczanie granic pomiędzy swojskością a obcością czy wychodzenie poza stereotypy (Urzędowska 2019: 126–127). Użytkowników zostawiających komentarze pod postami każdego z wybranych fanpage'ów Autorka dzieli na podgrupy: tych, którzy są fanami danego fanpage'a, fanów przypadkowych oraz hejterów.

W rozdziale trzecim przybliżone są gatunki internetowe. Mając na względzie nieostre granice pomiędzy autonomicznym gatunkiem a odmianą czy adaptacją

gatunkową, Badaczka określa gatunek jako model porządkujący, hierarchizujący konstrukt, czy też widzi go jako zbiór konwencji, które podpowiadają „[...] jaki kształt nadać konkretnym interakcjom” (Wojtak 2004: 16). Wyróżnione i szczegółowo omówione gatunki typowe dla komunikacji internetowej to hipertekst, czat (forum), blog, tweet, mem, FAQ, newsletter. Źródłem gatunkowości komentarza Urzędowska szuka w gatunkach dziennikarskich, prasowych, wskazując na cechy takie jak prezentacja własnej wizji świata, opiniotwórczość i analityczność (Wolny-Zmorzynski i in. 2006: 32). Komentarz internetowy nazwany jest przez Autorkę quasi-gatunkiem, jako hybryda klasycznej formy wypowiedzi z taką, która występuje w Internecie i która charakteryzuje się potocznością, nowatorstwem, dosadnością, eufemistycznością, wulgarnością, lokalnością, metaforycznością i potencjałem do tworzenia neologizmów. Jednak ze względu na fakt, że komentarz to rodzaj wypowiedzi, który kontroluje sekwencyjny charakter pojawiających się reakcji, Badaczka skłania się również ku terminowi „megagatunek” (Urzędowska 2023:68).

W rozdziale czwartym zaprezentowano zjawiska słowotwórcze w języku polskim, podkreślając ich nieregularność i różnorodność interpretacji, zwłaszcza w odniesieniu do ekspresywizmów. Klasyfikacja derywatów rzeczownikowych i przymiotnikowych opiera się głównie na funkcji formantów w derywatach. Neologizmy słowotwórcze, które stanowią dużą część derywatów w języku mediów społecznościowych, zostały szczegółowo opisane. Formanty: afiks, derywacja paradygmatyczna (fleksyjna) oraz alternacja morfonologiczna są kluczowym elementem tworzenia nowych jednostek leksykalnych. Przedstawiono także inne mechanizmy słowotwórcze, takie jak skrótowce i derywacja ujemna. Kategorie słowotwórcze rzeczownika omówiono teoretycznie, a każda z nich poparta została liczną egzemplifikacją, m.in. z leksykonu *Uniwersalnego słownika języka polskiego*, ale również wyrażeniami z analizowanego materiału.

Na uwagę zasługują ponadto wybrane prefiksy: *arcy-* w *arcygówno twojego pokoju* (ten, kto jest wielkim gównem), *euro-* w *eurolipa* (lipa związana z wejściem Polski do Unii Europejskiej), *kato-* w *katokonserwa* (katolicki konserwatysta), *pod-* w *pod-Jarosław* (ktoś, kto jest podrzędny względem Jarosława Kaczyńskiego), *anty-* w *anty-Tusk* (ktoś, kto jest przeciwny Donaldowi Tuskowi) oraz wśród prefiksów intensyfikacji *mega-* w *megasiara* (wielki blamaż, wpadka) czy prefiksów wielkości *maksi-* w *maksydebil* (debil wielkiej skali). Z nowych ciekawych formantów sufiksalnych na szczególną uwagę zasługują przykłady z sufiksem *-owiec* w *tefałpowiec* (pracownik TVP), stworzony paralelnie do *babińca*, leksem *chłopiniec* z formantem *-iniec*, formant feminatywny *-ica* w *tumanica* (głupia kobieta), *-cie* w *porycie mózgu* (to, co zostało poryte), *-acja* w *marnacja* (to, co jest

marnowane), *-ówka* w *ananasówka* (kobieta, której głowa przypomina ananas), *-ka* w *wiadomka* (to, że coś jest wiadome), *-atko* w *Tuszczatko* (młode Tuska), *-ek* w *najeczek* (zdrobnie o bucie marki Nike), *-czyk* w *jarosławczyk* (zwolennik idei propagowanych przez Jarosława Kaczyńskiego), *-sko* w *kaczysko* (sejm, którego działaniami steruje Jarosław Kaczyński), *-ant* w *pisant* (zwolennik PIS-u), *-ówna* w *Tuskówna* (córka Donalda Tuska), *-anin* w *unianin* (zwolennik Unii Europejskiej), *-yzna* w *pazuryzna* (postawa charakterystyczna dla Cezarego Pazury), *-lnia* w *kłamalnia* (tam, gdzie się kłamie), *-anie* w *helolkowanie* (często mówić Hello), *-ś* w *homoś* (o homoseksualiście), *-oty* w *pieprzoty* (mówić od rzeczy), *-ista* w *kebabista* (ten, kto robi kebab), *-two* w *łapserdactwo* (bycie łapserdakiem). Wśród leksemów powstałych na skutek derywacji ujemnej przykłady podane w zdecydowanej większości motywowane są nazwiskami: *Komor* (Bronisław Komorowski), *Macier* (Antoni Macierewicz), *Terlik* (Tomasz Terlikowski), ale pojawia się również ciekawy przykład w derywacji paradygmatycznej *Bredzisław* (Bronisław, który bredzi). W złożeniach uwagę zwracają takie przykłady jak *bronkobus* (bus promujący Bronisława Komorowskiego na prezydenta), *Jarowładza* (władza Jarosława); ze zrostów *pispasterz* (duszpasterz PIS-u), *strażmacica* (ta, która strzeże macicy).

Drugą część tego rozdziału stanowią kategorie słowotwórcze przymiotnika, a wśród nich na szczególną uwagę z przykładów poddanych analizie zasługują prefiksy: *euro-* w *eurowydimany* (oszukany przez Unię Europejską), *nad-* w *nadpisowy* (taki, który jest w hierarchii wyżej niż PIS), *post-* w *postdonaldowy* (po rządach Donalda Tuska), *super-* w *supertrumpowy* (wyjątkowy dzięki powiązaniu z Donaldem Trumpem). Wśród derywatów sufiksalnych zauważono dużą aktywność sufiksu *-owy* w *asapowy* (taki, który musi być wykonany jak najszybciej ASAP), *kopaczowy* (związany z Ewą Kopacz), ale również sufiksu *-ny* w *bajerny* (mający związek z bajerem) czy *-alny* w *zgonalny* (związany ze zgonem) czy *scieszony* (taki, który się ucieszył). Z kategorii derywacji ujemnej pojawiają się leksemy, które, jak autorka podaje, mimo wysokiej powszechności nie zostały jeszcze uwzględnione w leksykonach języka polskiego, z czym na chwilę pisania tej recenzji można się nie zgodzić, ponieważ takie leksemy jak *homo* czy *hetero* wykazane są w *Słowniku języka polskiego* PWN. W przypadku przymiotników, paralelnie do obserwacji Jadackiej (2001: 104), występowania derywatów przymiotnikowych nie stwierdzono. Natomiast jeśli chodzi o kompozycję i, ściślej, złożenia, wystąpiły neologizmy takie jak: *jaropodobny* (taki, który jest podobny do Jarosława) czy *retroseksualny* (taki, którego seksualność jest retro). Autorka przedstawia okazjonalizmy: *rydzykowny* (jako połączenie Rydzyka i cechy ryzykowny) lub konstrukcję *pizdrobiony* (opartej na skojarzeniu rozdrobniony w pizdu, gdzie PiS przed dźwięcznym nagłosem przechodzi w wymowie na *pizdr-*).

Rozdział piąty poświęcony jest podsumowaniu wyników analizy oraz wskazaniu na tendencje języka social mediów. Urzędowska zwraca uwagę na sufiksy typowe dla struktur ekspresywnych i trafnie zauważa, że są one elementem charakterystycznym dla socjolektów oraz mowy potocznej. Język Internetu jest interesującym przedmiotem badań, ponieważ jego użytkownicy często starają się osiągnąć komiczny efekt. W wyniku tego powstają chwilowe formy językowe, które mają na celu zabawę, czasami służą perswazji, ale niekiedy wpływają na klarowność tekstu – nie zawsze są zrozumiałe. Autorka zwraca uwagę na hybrydyzację i za Bogusławem Skowronkiem podkreśla, że hybrydyzacja językowo-komunikacyjna to jeden z czynników współczesnego dyskursu medialnego w Polsce, a to oznacza, że przekazy funkcjonujące w jego obrębie „charakteryzuje nadmiarowość formalna, gatunkowa, pragmatyczna oraz wielość stylistyk, typów komunikacji i hybryd, łączących cechy rozmaitych form językowych i modeli porozumiewania się” (Skowronek 2020: 67).

Monografia *Facewords. O tendencjach słowotwórczych w mediach społecznościowych* wnosi istotny wkład w dziedzinę lingwistyki, dokumentując i analizując szybki rozwój języka w kontekście mediów społecznościowych. Urzędowska bacznie przygląda się temu, jak komunikacja cyfrowa sprzyja kreatywności językowej i zmianom, kwestionując tradycyjne pojęcia standaryzacji i stabilności języka. Podkreśla, iż media społecznościowe są dynamicznym i wpływowym polem dla innowacji językowych. Choć *Facewords* oferuje szczegółową i wnikliwą analizę, istnieją obszary, w których dalsza eksploracja mogłaby zwiększyć jej oddziaływanie. Porównawcza analiza z tradycyjnymi formami mediów mogłaby umożliwić głębszy wgląd w unikalne cechy językowe mediów społecznościowych. Ponadto zbadanie społeczno-politycznych implikacji nowych formacji słowotwórczych mogłoby wzbogacić dyskusję na temat tego, jak język odzwierciedla dynamikę społeczną i na nią wpływa.

Bibliografia

- Crystal, D. (2006), *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dąbrowska, M. (2013), *Variation in language: Faces of Facebook English*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grzenia, J. (2006), *Komunikacja językowa w Internecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jacobsen, M.M. (2002), *Transformations of literacy in computer-mediated communication: Orality, literacy, cyberdiscursivity*. New York: Edwin Mellen Press.
- Jadacka, H. (2001), *System słowotwórczy polszczyzny (1945–2000)*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kita, M./Loewe, I. (red.) (2012), *Język w mediach. Antologia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Manovich, L. (2001), *The language of new media*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Piekot, T. (2008), *Język w grupie społecznej. Wprowadzenie do analizy socjolektu*. Wałbrzych: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa.
- Pisarek, W. (red.) (1999), *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci*. Kraków: Ośrodek Badań Prasoznawczych UJ.
- Skowronek, B. (2020), *Język w filmie. Ujęcie mediolingwistyczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Urzędowska, A. (2019), *Komentarz na Facebooku jako quasi-gatunek internetowy – język i typologia*. *Język. Komunikacja. Informacja* 14: 118–138.
- Urzędowska, A. (2023), *Facewords. O tendencjach słowotwórczych w mediach społecznościowych*. Kraków: Universitas
- Walotek-Ściańska, K./Szyszka, M. (2013), *Pomiędzy integracją a dezintegracją komunikacji. Socjolekt uczniów i studentów*. W: tychże (red.), *Komunikowanie się ludzi młodych we współczesnym świecie*. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji: 55–71.
- Wojtak, M. (2004), *Gatunki prasowe*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wolny-Zmorzyński, K. i in. (2006), *Gatunki dziennikarskie. Teoria, praktyka, język*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Katarzyna Skrzypczak

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5059-8405>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/

University of Warmia and Mazury in Olsztyn

katarzyna.skrzypczak@uwm.edu.pl

