

ISSN 2300-5726

Language and Literary Studies of Warsaw



Rocznik Naukowy
Lingwistycznej Szkoły Wyższej
w Warszawie

Nr 4

Warszawa 2014

Wydawca / Publisher:

Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie
ul. Żelazna 87, 00-879 Warszawa

Redakcja / Editorial Board:

Redaktor Naczelny / Editor-in-chief: prof. dr hab. Krzysztof Fordoński
Redaktor / Editor: dr Paweł Wojtas
Redaktor językowy / English Language Editor: dr Matthew Foley

Rada Naukowa / External Board:

Przewodnicząca Rady Naukowej: Prof. dr hab. Zofia Jancewicz (Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie)
Prof. dr hab. Leonarda Dacewicz (Uniwersytet w Białymstoku)
Prof. dr hab. Jacek Fabiszak (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu)
Prof. dr hab. Stanisław Obirek (Uniwersytet Warszawski)
Prof. dr hab. Piotr Urbański (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu)
Dr Sabina Siebert (Uniwersytet w Glasgow)

Recenzenci / Reviewers:

Prof. dr hab. Silvia Bonacchi
Prof. dr hab. Robert Cieślak
Prof. dr hab. Jacek Fabiszak
Prof. dr hab. Małgorzata Fabiszak
Prof. dr hab. Roman Hajczuk
Prof. dr hab. Zofia Jancewicz
Prof. dr hab. Tomasz Kaczmarek
Prof. dr hab. Aniela Korzeniowska
Prof. dr hab. Ewa Kujawska-Lis
Prof. dr hab. Halina Stasiak
Prof. dr hab. Piotr Wilczek
Prof. dr hab. Krzysztof Witczak
Dr Jarosław Aptacy
Dr Sławomira Brud
Dr Dominika Buchowska-Greaves
Dr Wojciech Charchalis
Dr Agnieszka Chmiel
Dr Łukasz Karpiński
Dr Robert Kusek
Dr Joanna Maciulewicz
Dr Piotr Michałowski
Dr Maciej Parkitny
Dr Radosław Piętka
Dr Piotr Podemski
Dr Jacek Pokrzywnicki
Dr Iwona Puchalska
Dr Tomasz Sikora
Dr Elżbieta Zawadowska-Kittel

Projekt okładki / Cover design:

Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie

Skład i łamanie / Typesetting:

Sowa – Druk na życzenie – Piotr Górski

Druk i oprawa / Print and binding:

Sowa – Druk na życzenie
www.sowadruk.pl
tel. (+48) 22 431 81 40

Wersja papierowa stanowi wersję pierwotną czasopisma.

© Copyright by Lingwistyczna Szkoła Wyższa w Warszawie
Nakład 150 egz.

Spis treści

Od redakcji	7
Editors' Preface	9
Studia Literaturoznawcze / Literary Studies	
Problemy refleksji nad spektaklem w klasycystycznej teorii teatru we Francji <i>Michał Bajer</i>	13
John Dryden's Conversion and Its Political Basis in <i>The Hind and the Panther</i> <i>Paweł Kaptur</i>	25
Źródła romantycznej fascynacji Ukrainą i zagadnienie <i>szkoły ukraińskiej</i> w romantyzmie polskim (debata o „szkołach poetyckich”) <i>Iwona Boruszkowska</i>	37
Among Devils, Buddhas, and Suburbia: Rushdie's <i>The Satanic Verses</i> and Kureishi's <i>The Buddha of Suburbia</i> as Exercises in Identity Formation <i>Wit Pietrzak</i>	55
Dracula Domesticated: Transformation of the Literary Vampire <i>Agnieszka Pyziak</i>	67
Sarkastyczny stoik Eeyore a arogancki melancholik Kłapouchy – porównanie postaci osła w <i>Winnie-the-Pooh</i> A.A. Milne'a i w polskim przekładzie Ireny Tuwim <i>Patrycja Obara</i>	79
Język ohydy. O polskim przekładzie <i>Filth</i> Irvine'a Welsha <i>Weronika Szemińska</i>	99
Problemy prozodyjnej segmentacji tekstu (II): co kategoryzacja naturalna i semantyka kognitywna mówią o minimum wierszowej organizacji? <i>Arkadiusz Sylwester Mastalski</i>	113

Studia Kulturoznawcze / Cultural Studies

The Secrets of a Sixteenth-Century Psalter: In Praise of Circumstances <i>Magdalena Charzyńska-Wójcik</i>	135
Irish Secret Societies, The Times and the Biased Coverage of the Agrarian Violence in Ireland in the 1830s <i>Paweł Hamera</i>	159
Car Pleasures Revisited: Remarks on the Discourse of Automotive Multimodal Aesthetics <i>Maciej Adamski</i>	173

Metodyka Nauczania / Foreign Language Teaching

Optimizing English Teaching/Learning Techniques for Primary School Dyslexic Students <i>Iwona Skiba</i>	189
The Washback of Lower Secondary School Examinations in English <i>Dawid Migacz</i>	205
Cognitive Proactivity of Translators-to-be <i>Katarzyna Klimkowska</i>	223
Geneza i rola efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym (na przykładzie Lingwistycznej Szkoły Wyższej) <i>Elżbieta Zawadowska-Kittel</i>	239

Studia Językoznawcze / Linguistic Studies

Remarks on the Origin of <i>Gerundivum</i> and <i>Gerundium</i> in Latin and Umbrian <i>Maciej Grelka</i>	289
Wybrane elementy opisu języka specjalistycznego (na przykładzie języka retoryki) <i>Łukasz Karpiński</i>	299

Recenzje / Reviews

Paweł Wojtas. 2014. <i>Translating Gombrowicz's Liminal Aesthetics</i> . Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. 208 ss. <i>Piotr Wilczek</i>	319
Aleksandra Budrewicz-Beratan, 2009. <i>Stanisław Egbert Koźmian tłumacz Szekspira</i> . Kraków: Dom Wydawnictw Naukowych, str. 276. <i>Krzysztof Fordoński</i>	323
Billy Kay. 2012. <i>The Scottish World: A Journey into the Scottish Diaspora</i> . Edinburgh and London: Mainstream Publishing. 319 ss. <i>Krzysztof Fordoński</i>	327
Authors' biodata	331
Procedura recenzowania i przyjmowania do druku	337
Uwagi techniczne dla autorów	340
Reviewing and accepting for publication	342
Notes for Contributors	344



Od redakcji

Zapraszamy Państwa do lektury czwartego już numeru „Language and Literary Studies of Warsaw”, rocznika naukowego Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie. Oddajemy w Państwa ręce kolejny tom obszerniejszy, bardziej różnorodny i, mamy nadzieję, ciekawszy od poprzednich. Nasz rocznik powiększył się o nową sekcję poświęconą pracom kulturoznawczym, w tym wydaniu znajdziecie Państwo aż siedemnaście artykułów i trzy recenzje. Mijający rok przyniósł naszemu pismu wiele zmian, po raz pierwszy znaleźliśmy się na liście czasopism punktowanych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, powiększyła się nasza Rada Naukowa, dołączyło do nas także wielu nowych recenzentów. Nasze pismo znalazło się także na listach ERIH Plus i Index Copernicus, zawartość zaś naszych numerów indeksowana jest przez bazy ABELL (Annual Bibliography of English Language and Literature) i MLA International Bibliography, dzięki czemu spodziewamy się docierać do wciąż nowych czytelników i nowych potencjalnych autorów.

Pierwsza sekcja bieżącego wydania poświęcona jest studiom literaturoznawczym. Otwiera ją artykuł Michała Bajera omawiający klasycystyczną teorię teatru w siedemnastowiecznej Francji w oparciu o pracę François Hedelina d’Aubignac *Praktyka teatru*. Kolejny artykuł porusza kwestie z tej samej epoki, Paweł Kaptur podjął się omówienia politycznych przyczyn konwersji religijnej Johna Drydena na podstawie poematu *The Hind and the Panther*. Iwona Boruszkowska szuka w swej pracy o *szkole ukraińskiej* źródeł romantycznej fascynacji Ukrainą u polskich romantyków. Wit Pietrzak poddał wnikliwej analizie dwie powieści imigrantów z Półwyspu Indyjskiego: Salmana Rushdiego i Hanifa Kureishiego, Agnieszka Pyziak zaś zastanawia się nad sposobami udomawiania wampirów w literaturze pięknej.

Sekcja literacka obejmuje również dwie prace poświęcone przekładowi literackiemu. Pierwsza z nich to artykuł Patrycji Obaro poświęcony postaci osła w polskim przekładzie *Winnie-the-Pooh* A.A. Milne’a pióra Ireny Tuwim, druga zaś, autorstwa Weroniki

Szemińskiej, poświęcona jest językowi ohydy Irvine'a Welsha w polskim przekładzie powieści *Filth*. Zamyka zaś tę sekcję część druga artykułu Arkadiusza Sylwestra Mastalskiego o problemach prozodyjnej segmentacji tekstu (część pierwsza ukazała się w roczniku 2013).

Sekcja poświęcona studiom kulturoznawczym, która po raz pierwszy pojawia się w naszym roczniku (mamy jednak nadzieję, że odtąd stanie się jego regularną częścią) obejmuje trzy prace. Magdalena Charzyńska-Wójcik dzieli się z nami sekretami rzadkiego angielskiego psałterza z początków szesnastego wieku. Paweł Hamera poddał analizie archiwalne numery dziennika „The Times” z lat trzydziestych XIX wieku, skupiając się na ówczesnych konfliktach w Irlandii. Maciej Adamski zaś omawia rozkosze obcowania z samochodem w artykule *Car Pleasures Revisited: Remarks on the Discourse of Automotive Multimodal Aesthetics*.

W trzeciej sekcji bieżącego numeru zgromadziliśmy artykuły poświęcone metodyce nauczania. Iwona Skiba omawia kwestie związane z dostosowaniem technik nauczania języka angielskiego do potrzeb cierpiących na dysleksję uczniów szkół podstawowych. Dawid Migacz zastanawia się w swoim artykule nad skutkami wprowadzenia egzaminów z języka angielskiego na zakończenie nauki w polskich gimnazjach. Katarzyna Klimkowska poświęciła zaś swoje badania aktywności przyszłych tłumaczy i ich edukacji na poziomie akademickim. Sekcję zamyka zaś obszerna analiza genezy i roli efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym, przeprowadzona na przykładzie Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie przez Elżbietę Zawadowską-Kittel.

Sekcję studiów językoznawczych otwiera artykuł poświęcony dziejom łaciny, a dokładnie pochodzeniu łacińskich przypadków, pióra Macieja Grelki. Łukasz Karpiński zaś przedstawia wybrane elementy opisu języka specjalistycznego na przykładzie języka retoryki. Całość numeru zamykają trzy recenzje książek.

Na zakończenie tego zwięzłego wprowadzenia wypada nam złożyć podziękowania. Dziękujemy władzom Lingwistycznej Szkoły Wyższej za wsparcie finansowe dla naszego czasopisma. Dziękujemy członkom Rady Naukowej za wsparcie merytoryczne. Dziękujemy recenzentom za czas i wysiłek włożony w ocenę nadsyłanych do naszego pisma artykułów. Autorom zaś dziękujemy za zaufanie, jakim nas obdarzyli, poddając się surowej ocenie recenzentów z nadzieją, iż publikacja w „Language and Literary Studies of Warsaw” okaże się dla nich sensowną inwestycją. Czytelników zapraszamy zatem do lektury, autorów zaś do przesyłania materiałów do rocznika 2015.

Krzysztof Fordoński, Paweł Wojtas, Matt Foley

Editors' Preface

We would like to welcome you to the fourth issue of *Language and Literary Studies of Warsaw*, the scholarly yearbook of Warsaw School of Applied Linguistics. The present edition is much larger, more various, and, as we hope, even more interesting than the earlier ones. We have further expanded our yearbook by the addition of a new section on cultural studies. This issue includes seventeen papers and three book reviews. 2014 turned out a year of changes for our journal, our External Board has increased noticeably, we have also gained a number of new reviewers. We have been included for the first time in the list of academic journals of the Polish Ministry of Science and Higher Education. We are now also listed by ERIH Plus and Index Copernicus, the contents of our issues are included in ABELL and MLA International Bibliography. We hope all these new developments will help us reach even more readers and attract new potential authors.

We begin the present issue of our yearbook with literary studies. The first of them, an article by Michał Bajer, deals with the classicist theory of theatre as presented in the works of François Hedelin d'Aubignac. We remain in the 17th century as we move on to Paweł Kaptur's paper on John Dryden's religious conversion and his poem *The Hind and the Panther*. Iwona Boruszkowska introduces us to Polish romantics and the sources of their fascination with Ukraine in the early decades of the 19th century. Wit Pietrzak deals with the much more contemporary subject of identity formation in the early novels of two migrants from the Indian Subcontinent to Great Britain: Salman Rushdie and Hanif Kureishi. Agnieszka Pyzik introduces us to the issue of domesticating vampires in literary fiction.

The literary section includes also two studies in literary translation. Patrycja Obara ponders upon the differences between the donkeys in the original of A. A. Milne's *Winnie-the-Pooh* and in its Polish translation by Irena Tuwim. Weronika Szemińska looks into the atrocious language of Irvine Welsh's novel *Filth* in its Polish translation. The literary

section ends with the second part of Arkadiusz Sylwester Mastalski's paper on prosodic organisation of versification (the first part was included in our 2013 issue).

Cultural studies – a new section in our yearbook which as we hope will become a permanent feature from now on – includes three papers. Magdalena Charzyńska-Wójcik shares with us the secrets of a rare 16th century English psalter and its authorship. Paweł Hamera analyses the issues of *The Times* from the 1830s and its coverage of agrarian violence in Ireland. Maciej Adamski debates the pleasures connected with cars in his remarks on the discourse of automotive multimodal aesthetics.

The third section includes studies in glottodidactics. We begin with Iwona Skiba who proposes ways of optimising English language teaching/learning techniques to the needs of dyslexic primary school pupils while Dawid Migacz analyses the washback effect of the introduction of English language exams to Polish junior high schools. Katarzyna Klimkowska shares the results of her research on the cognitive proactivity of translators-to-be during their academic education and in professional life. The section closes with an extensive analysis of the genesis and role of the Intended Learning Outcomes in Polish academic education presented by Elżbieta Zawadowska-Kittel on the basis of Warsaw School of Applied Linguistics.

Linguistic studies which we propose in the present issue are quite as varied. Maciej Grelka's study concentrates on the history of Latin grammatical cases. Łukasz Karpiński applies in his paper the methods of description of languages for specific purposes to the language of rhetoric. The whole issue ends with three book reviews.

We would like to end this brief introduction by expressing our gratitude. We are grateful to the authorities of Warsaw School of Applied Linguistics for supporting the publication of our journal financially. We would like to thank all the members of our External Board for their kind assistance. We are extremely grateful to our reviewers for their time and effort. Finally, we thank our authors who chose *Language and Literary Studies of Warsaw*, we hope that time will tell that it was the right decision. Finally, we would like to invite our readers to the 2014 issue of our journal and invite the prospective authors to submit their works to the 2015 issue.

Krzysztof Fordoński, Paweł Wojtas, Matt Foley

STUDIA LITERATUROZNAWCZE

LITERARY STUDIES



Problemy refleksji nad spektaklem w klasycystycznej teorii teatru we Francji

Michał Bajer
Uniwersytet Szczeciński

Abstract

A vast majority of contemporary interpretations of d'Aubignac's poetry stresses the author's lack of interest for the question of observable elements of a performance. D'Aubignac would be the creator of the concept of the theatre bereft of theatricality, incapable of grasping its reality in theoretical terms, as he postulates that all the elements of a performance should be described in the text of a drama. Taking a stance against this thesis, I propose an interpretation which stresses the demand of a positively valued redundancy, the demand put forth by the author. A dramatic discourse does not constitute the rendering of the plot (for the purpose of an increased communicativeness), nor does it correspond to it (which is pivotal in modern understanding of theatricality). A simultaneous expression of the same message by both the image and the picture is not a means, but rather the goal in itself. A theatrical performance understood in such a way, based on a purposeful redundancy, fits within the art of Baroque where the notion of *copia* has much significance. At the same time, however, messages equivalent on the level of their contents evoke different aesthetic sensations in recipients. Identicalness on the level of *docere* triggers specialization on the level of *delectare* (transl. Rafał Kozłowski).

Keywords: French classicism, poetics, rhetoric, drama, stage directions

Abstrakt

Większość współczesnych odczytań poetyki księdza d'Aubignac podkreśla brak zainteresowania autora dla kwestii widzialnych składników przedstawienia. D'Aubignac byłby twórcą koncepcji teatru wyciętego z teatralności, niezdolnym do teoretycznego ujęcia scenicznej materialności, gdyż postuluje, by wszystkie elementy spektaklu zostały opisane w tekście dramatu. Występując przeciwko tej tezie, proponuję interpretację kładącą nacisk na wysuwany przez francuskiego teoretyka postulat pozytywnie waloryzowanej redundancji. Dyskurs dramatyczny nie stanowi przekładu treści wyrażanych przez spektakl (w celu większej komunikatywności), nie wchodzi też w dialog z nim (na czym zasadza się współczesne rozumienie teatralności). Symultaniczne wyrażanie tej samej treści przez słowo i obraz nie jest środkiem ale celem samym w sobie. Tak rozumiane przedstawienie teatralne, oparte na świadomie stosowanej redundancji, wpisuje się w przestrzeń sztuki baroku, w której duże znaczenie ma pojęcie *copia*. Równocześnie jednak, ekwiwalentne w warstwie treści przekazy dostępne wzrokowi i umysłowi odbiorców wywołują odmienne wrażenia estetyczne. Identyczność na poziomie *docere* kryje specjalizację na poziomie *delectare*.

Słowa kluczowe: francuski klasycyzm, poetyka, retoryka, dramat, didaskalia.

Piszząc o tym, co Arystoteles określił jako właściwy teatrowi sposób przedstawiania (Arystoteles 2004), François Hedelin d'Aubignac zatrzymuje się nad myślą noszącą cechy paradoksu. Zgodnie z powszechnym i najbardziej intuicyjnym pojęciem – odzwierciedlającym się w etymologii słowa – teatr jest miejscem, gdzie się patrzy: „Ce poème est nommé Drama, c'est-à-dire, *Action* et non pas le *Récit*; ceux qui le représentent se nomment *Acteurs*, et non pas *Orateurs*; Ceux là qui s'y trouvent présents s'appellent *Spectateurs* ou *Regardants*” (d'Aubignac 1996, 282). Wyjściowa refleksja zachowuje aktualność w odniesieniu do kolejnych komponentów spektaklu: „Enfin le Lieu qui sert à ces Représentations, est dit *Théâtre*, et non pas *Auditoire*, c'est-à-dire, un *Lieu où on regarde ce qui s'y fait*, et non pas où l'on écoute ce qui s'y dit” (d'Aubignac 1996, 282). Rozpoczęte w zgodzie z obiegowymi poglądami rozważania przyjmują jednak po chwili mniej oczekiwany kierunek. Mimo wszystkich stwierdzonych faktów – konkluduje teoretyk – wehikułem akcji dramatycznej pozostaje słowo: „(...) là Parler, c'est Agir (...) les décorations du Théâtre, (...) les mouvements des Personnages, habillements et gestes nécessaires à l'intelligence du sujet, doivent être expliqués par les vers qu'il [le poète] fait réciter” (d'Aubignac 1996, 282–283). Zdumiewający w kontekście poprzednich uwag wniosek koresponduje jednak

z wywodami rozwiniętymi w jednym z pierwszych rozdziałów traktatu, zatytułowanym „De quelle maniere le poëte doit faire connoistre la decoration et les actions necessaires dans une piece de theatre”¹. Również i tam d’Aubignac silnie zaakcentował konieczność korespondencji między tekstem a wizualnymi elementami inscenizacji. Ruchy postaci w przestrzeni, ich gesty oraz mimika winne posiadać swoje językowe ekwiwalenty.

Jak więc widzimy, podana przez Hédelina seria etymologii słów dramat, akcja, aktor itp. zostaje niejako wzięta w nawias. Czy tak postrzegany teatr jest sztuką adresowaną do wzroku, czy tylko do wyobraźni widza? Jeśli do obu tych zmysłów równocześnie, zadać można pytanie, jaka jest zasada ich interakcji w procesie odbioru spektaklu? Próba odpowiedzi na to pytanie stanowić będzie przedmiot poniższego artykułu.

1. Stan badań: trzy hipotezy

Przywołane wyżej fragmenty *Praktyki teatru* zawierają bodaj najchętniej komentowane współcześnie tezy klasycystycznej poetyki dramatu. Doprowadziły też do powstania niezwykle wpływowej i cechującej się swoistym radykalizmem tradycji interpretacyjnej. U jej podstaw leżą trzy fundamentalne założenia.

a) Hipoteza retoryczno-literacka

Pierwsze elementy hipotezy, którą określić można jako retoryczno-literacką, wysunięte zostały w opublikowanym w 1977 roku artykule autorstwa Hugh’a M. Davidsona: „Dramaturg, przyjmujący rady d’Aubignaka ukaże na scenie bardzo mało działań.

¹ Jest to rozdział 8 części pierwszej. Jego tytuł daje się przełożyć: „W jaki sposób poeta powinien dać poznać dekorację i konieczne działania w sztuce teatralnej”. Odnajdujemy tam następujące stwierdzenia: „(...) dans le poëme dramatique, il faut que le poëte s’explique par la bouche des acteurs : il n’y peut employer d’autres moyens, et n’oseroit pas luy mesme se mesler avec eux pour achever l’explication des choses qu’il ne leur auroit pas fait dire ; si un temple ou un palais doit faire la decoration de son theatre, il faut que quelqu’un des acteurs nous l’apprenne. S’il se fait un naufrage sur la scene, il y faut quelques acteurs qui pour l’expliquer, parlent du malheur de ceux qui perissent, et des efforts de ceux qui se sauvent. S’il paroist quelque personnage dans un habillement et un estat extraordinaire, il en faut introduire d’autres qui le décrivent, si celuy-là ne le peut pas faire luy-mesme. Enfin toutes les choses que le poëte met sur son theatre, et toutes les actions qui s’y doivent faire, n’attendent point son secours pour estre connues, elles doivent estre expliquées par ceux qu’il y fait agir” (d’Aubignac1996, 53–54).

Najważniejszą rolę odgrywa język: spektakl ulega utożsamieniu z łańcuchem deklamowanych słów, przemieniając się w doświadczenie ze swojej istoty słuchowe (...) działania istnieją przede wszystkim w wyobraźni widza” (Davidson 1977, 171). Argumentem na rzecz podobnego odczytania ma być zaznaczająca się u Hédelina tendencja do wskazywania lektury tekstu, jako ważnego modelu odbioru dramatu. W często cytowanym, opublikowanym osiem lat później studium, Robert Morrissey idzie o wiele dalej, niż jego, w sumie umiarkowany jeszcze poprzednik. W ujęciu które proponuje nie ma miejsca na niuanse: „(...) prawda akcji nie rezyduje na scenie, ale w dyskursie, a język staje się prawdziwym miejscem reprezentacji” (1985, 22). W myśl tej pomysłowej i wyrazistej interpretacji, klasycystyczna sztuka teatru ukazuje się jako czysto retoryczna manipulacja mająca na celu wytworzenie w widzu przekonania, że widzi to, o czym w rzeczywistości tylko słucha. Teatralność sprowadzona zostaje do efektu hipotypozy.

Dokładając starań by zaznaczyć swoją oryginalność, autorka najnowszej edycji *Praktyki teatru*, Héléne Baby odwołuje się do analogicznych argumentów, wśród których naczelną rolę odgrywać ma przypisana autorowi *Praktyki teatru* waloryzacja lektury względem spektaklu. „W ten sposób wyjaśniają się sądy o aktorach formułowane przez d’Aubignaka na przestrzeni lat (...) Paradoksalne i implicytne życzenie d’Aubignaka by móc obyc się bez aktorów, stanowi jeden ze sposobów afirmacji skłonności do cichej, intymnej lektury”. Parafrazując pasaż z przedmowy do tragedii księdza pt. *La Pucelle d’Orléans* (1642), Baby konkluduje: „*naturalnym stanem* dramatu jest dla d’Aubignaka jego lektura” (2001, 669). W odróżnieniu od poprzednich badaczy, edytorka kładzie mniejszy nacisk na retoryczne korzenie tej koncepcji, lecz – i jest to bez wątpienia interesujący pomysł – widzi w niej konsekwencje usytuowania refleksji o teatrze na planie rozważań o literaturze w ogóle:

Ta promocja czytania kosztem patrzenia stanowi konsekwencję generalizującego spojrzenia na całość twórczości literackiej. Taka pozycja nie mogła nie doprowadzić do zagubienia teatralnej specyfiki. (...) Krytyczny system d’Aubignaka wywiedziony zostaje z koncepcji *inventio* wspólnej dla *diegesis* i *mimesis*. (...) Powieściowe zawłaszczenie teatralnej *inventio* doprowadza do zafałszowania teatralności (Baby 2001, 668–669).

Padając ofiarą przyjętej przez siebie ogólnoliterackiej perspektywy, d’Aubignac formułuje poglądy o teatrze, przechodząc mimo samej istoty tej sztuki. Podobne tezy wysunięte zostały w artykułach François Prodromidès’a (1997) oraz Chae-Kwang Lima (2006, 23–41).

b) Hipoteza empiryczna

Poza położeniem nacisku na retoryczno-literacki charakter systemu d'Aubignaka, druga intelektualną podstawą aktualnie obowiązujących odczytań *Praktyki teatru* zdaje się być założenie, które proponuję określić jako hipotezę empiryczną. Wypływa ono ze, skądinąd słusznej obserwacji, iż Hédelin d'Aubignac niezwykle często wygłasza krytyczne uwagi dotyczące jakości współczesnych mu inscenizacji. Odnajdujemy je zarówno w *Praktyce teatru*, jak i w mniejszych dziełach, w tym, w przywołanej już przedmowie do tragedii *La Pucelle d'Orléans*:

Encore est-il certain que la *Pucelle d'Orléans* fût (...) défigurée en la représentation (...) les Comédiens ignorants l'art des machines et refusant par avarice d'en faire la dépense, s'en sont acquittés si mal qu'ils ont rendu ridicules les plus beaux et les plus ingénieux ornements de cette pièce (...) Au lieu de faire paraître un Ange dans un grand Ciel, dont l'ouverture eût fait celle du Théâtre, il l'ont fait venir quelquefois à pied et quelquefois dans une machine impertinemment faite et impertinemment conduite : Au lieu de faire voir dans le refondrement et en perspective, l'image de la Pucelle au milieu du feu allumé et environné d'un grand peuple, comme on leur avait enseigné le moyen, ils firent peindre un méchant tableau sans art, sans raison et tout contraire au sujet... (d'Aubignac, 1642).

Poprawie materialnych warunków spektakli poświęcony jest w większości *Projet Pour le Rétablissement du Théâtre Français [Plan odnowy teatru francuskiego]*, pomyślany pierwotnie, jako obszerny traktat, ostatecznie opublikowany w formie streszczenia, jako aneks do pierwszego wydania *Praktyki* w 1657 roku. Przedmiotem krytyki staje się nie tylko niestaranne wykonanie scenografii, ale przede wszystkim słaba gra. Jakkolwiek nie jest prawdą, by d'Aubignac ograniczał się wyłącznie do ciskania gromów na scenicznych wykonawców – Mondory'emu i Bellerose'owi (d'Aubignac 1996, 38–49) przysługuje w traktacie status ikon – jego sąd o technicznych możliwościach współczesnych mu aktorów nie jest pochlebny. W ramach hipotezy empirycznej to nieufnością w stosunku do inscenizatorów tłumaczyć należy postulat wyposażenia dyskursu w zestaw informacji umożliwiających pełne odtworzenie najdrobniejszych szczegółów teatralnej akcji. W sytuacji, gdy owoce pracy rzemieślników i aktorów budzą tak często uzasadnione rozczarowanie, recytowane na scenie słowa stają się nie tylko podstawowym, ale i jedynym wehikułem sensu. Tylko one gwarantować mogą zrozumienie treści sztuki przez odbiorców.

c) Hipoteza hierarchiczna

Komplementarnie do przytoczonych wyżej ustaleń, wyjaśnienie prymatu słowa nad obrazem nie musi angażować uzasadnień natury empirycznej. W *Art de parler*, traktacie retorycznym autorstwa Bernarda Lamy, język naturalny uznany zostaje za najdoskonalszy spośród dostępnych człowiekowi systemów znaczeń:

Ils le peuvent faire avec les yeux, et les doigts comme font les muets, mais outre que cette manière d'exprimer ce que l'on pense est très-imparfaite, elle est encore incommode ; car l'on ne peut point, sans se fatiguer, faire connaître avec les yeux et les doigts toutes les différentes choses qui viennent dans l'esprit. Nous remuons la langue avec facilité, et nous pouvons diversifier le son de notre voix en différentes manières faciles et agréables ; c'est pourquoi la nature a porté les hommes à se servir des Organes de la Voix pour donner des signes sensibles de ce qu'ils pensent, et de ce qu'ils veulent (Lamy 1678, 1–2)².

Podobne założenie dostarczałoby prawdopodobnej, apriorycznej przesłanki teoriom sformułowanym w *Praktyce teatru*. Tak, jak działalność oratora, spektakl dramatyczny stanowi konglomerat elementów językowych i wizualnych. Jednak, zarówno w jednym, jak w drugim przypadku, dominantę przekazu stanowi artystycznie zorganizowany dyskurs, będący jednostkową emanacją logosu. Tym samym zaproponowana przez Hédéli- na poetyka dramatu nosiłaby w sobie pewne ślady mistyki Słowa, rozwiniętej w okresie renesansu przez mówców paryskiego parlamentu³.

W porównaniu z poprzednią, hipoteza ta posiada niewątpliwą zaletę: nie umieszcza koncepcji najważniejszego z klasycystycznych teoretyków dramatu w przestrze-

² Ta sama myśl powraca w 3. rozdziale *L'art de parler* Bernarda Lamy, gdzie autor pśługuje się fikcją w funkcji pedagogicznej, wysuwając przykład społeczeństwa zmuszonego wytworzyć nowy system komunikacji w warunkach skrajnie odmiennych od tych, znanych ludziom nowożytny cywilizacji europejskiej :: « (...) voyons comme les hommes formeraient leur langage, si la nature les ayant fait naître séparément, ils se rencontreraient ensuite dans un même lieu. (...) il y a plaisir de se les imaginer parlant entre eux avec les mains, avec les yeux, par des gestes ; et des contorsions de tout le corps ; mais apparemment ils se laisseraient bien tôt de toutes ces postures, et le hazard ou la prudence leur enseignerait en peu de temps l'usage de la parole » (1678, 7).

³ W *ancien régime*, termin 'parlament' odnosił się do jednostki władzy sądowniczej. O renesansowej mistyce Słowa patrz m. in.: Fumaroli 1980.

ni ersatzu. Legitymuje się bazą aprioryczną. Ponadto wyjaśnia istotną trudność, całkowicie pominiętą przez przywołane wyżej odczytanie. Uzasadniając niechęć wobec didaskaliów zewnętrznych, d'Aubignac nie ogranicza się do przywołania sytuacji spektaklu (co zgadzało się z kierunkiem interpretacji wskazanym przez hipotezę empiryczną), ale stara się też dowieść, że umieszczane poza kwestiami postaci wskazówki sceniczne stanowią przeszkodę w lekturze dramatu. Posługuje się przy tym trzema argumentami. Po pierwsze, didaskalia stanowią intruzję instancji dyskursywnej zewnętrznej w stosunku do świata przedstawionego w sztuce (d'Aubignac 1996, 56). Tym samym, stanowią niedopuszczalną wyrwę w tkance dramatu, który nieoczekiwanie i wbrew wszelkim systematyzacjom, przejmuje za ich sprawą elementy struktury właściwej *diegesis* (d'Aubignac 1996, 56). Po drugie, pisane prozą didaskalia źle wpisują się w ciąg wersów. Po trzecie, dezintegrują staranną kompozycję retoryczną dyskursu (d'Aubignac 1996, 56).

Wydaje się, że przywołana krytyka opiera się na fundamentalnym rozróżnieniu dwóch typów komunikatów językowych: dyskursu osadzonego w konkretnej sytuacji i przypisanego konkretnemu podmiotowi (charakteryzującemu się pewnymi cechami charakteru i myślenia – *ethos* i *dianoia* oraz pisma, którego żywy charakter zatracił się w procesie mediatyzacji przez znaki. Didaskalia zewnętrzne przypisane są do drugiego typu; tyrady i inne wypowiedzi dramatycznych postaci, do pierwszego. Fakt, że w edycji sztuki, tak jedne, jak i drugie zanotowane zostają z użyciem tych samych znaków typograficznych niczego tu nie zmienia. Charakteryzującą je opozycję między życiem a martwością, oddaje często wracająca w klasycystycznym dyskursie estetycznym para „ciepło-chłód”:

(...) c' est méler de la prose parmi des vers, et de la prose assez mauvaise, froide et incommode. Encore est-il vray que ces notes, interrompant la lecture, interrompent la suite des raisonnemens et des passions; et divisant l'application de l' esprit des lecteurs, dissipent les images qu' ils commençoient à former par l' intelligence des vers, refroidissent leur attention, et diminuent de beaucoup leur plaisir⁴.

Osadzone w kontekście jednostkowego życia podmiotu kwestie dramatyczne uczestniczą w żywym słowie w stopniu nieporównanie wyższym, niż lakoniczne wskazówki sceniczne. Tylko im przysługuje status dyskursu retorycznego w pełnym tego słowa znaczeniu. Tylko one uczestniczą w prestiżu najdoskonalszego narzędzia komunikacji, którego szlachetność każe Lamy'emu czcić twórcę języka w samym Bogu.

⁴ D'Aubignac, *op. cit.*, s. 51.

2. Dyskusja

Przywołane odczytania są bardzo wpływowe, posiadają jednak znaczące mankamenty. Hipoteza retoryczno-literacka niewątpliwie uwodzi swoją wyrazistością opartą na błyskotliwym paradoksie. Formułowana na przestrzeni ostatnich trzydziestu lat, bardzo silnie współbrzmi z teoretycznymi modami późnego strukturalizmu. Posiada jednak naczelną wadę. Poza tym, że czyni ona z *Praktyki teatru* największe nieporozumienie w historii literatury europejskiej – książkę o teatrze bez... teatru – dość wyraźnie rozmijają się z tekstem, który w założeniu interpretuje. Trzeba bowiem pamiętać, że klasycystyczny teoretyk, w wielu miejscach swojego traktatu podkreślał wagę wizualnych elementów przedstawienia, stwierdzając m.in.: „Il est certain que les ornements de la Scène sont les plus sensibles charmes de cette Magie, qui rappelle au Monde les Héros des siècles passés (d’Aubignac 1996, 355). D’Aubignac wysoko ocenia też sztuki posługujące się najbardziej spektakularnymi rozwiązaniami oferowanymi przez ówczesną technikę teatralną, pochlebnie pisząc o tzw. *pièces à machines*, tragediach odgrywanych z użyciem skomplikowanej maszynery (1996, 56- 62).

Inna wada cechuje z kolei hipotezę empiryczną. W myśl tej interpretacji, czynnikiem determinującym teoretyczną myśl autora *Praktyki* byłby w całości aktualny – niezadawalający – stan teatralnej techniki. Wydaje się, że to zadłużenie teorii wobec empirii, a ściślej, wobec pewnych dręczących ją anomalii jest słabym punktem omawianej hipotezy. Wymaga to założenia, jakoby skonstruowany przez Hédelina, skomplikowany system relacji między obrazem a słowem stanowił wyłącznie doraźne rozwiązanie prowizoryczne. Językowy opis pełniłby tu funkcję ersatzu dobrze zorganizowanego spektaklu. W chwili gdy nawyki inscenizatorów ulegną poprawie, *Praktyka teatru* bezpowrotnie straci swoją aktualność. Czy podobne założenie nie kompromitowałoby wysiłków teoretyka?

Ostatnia z omawianych hipotez – ta, którą określiłem jako hierarchiczna – również nie jest w stanie przetrwać konfrontacji z tekstem traktatu. Aby ją odrzucić, przywołać można zdanie: „(...) w sztuce zgodnej z regułami wszystko winno być równie łatwo poznawalne umysłem, jak oczami” (d’Aubignac 1996, 54). Widzialne nie zostaje tu uznane za mniej istotne niż poznawalne umysłem; nie dzieje się też na odwrót. Oba umieszczone zostają dokładnie na tym samym planie.

Wszystkie te uwagi stanowią punkt wyjścia do poszukiwań innego odczytania traktatu. Poniżej proponuję hipotezę, pozwalającą na wysunięcie takiej interpretacji, polemiczną wobec już zastanych⁵.

⁵ Część wniosków poświęconych temu zagadnieniu przedstawiłem we francuskojęzycznym artykule *La théorie du spectacle chez Hédelin d’Aubignac* (w zbiorze *Théâtre et imaginaire. Images*

3. Hipoteza estetyczna

W ramach wszystkich przywołanych uprzednio poglądów, relacja ekwiwalencji między obecnymi w polu widzenia publiczności, niewerbalnymi elementami spektaklu a odnoszącym się do nich dyskursem postaci postrzegana jest w kategoriach konwersji. Koncepcje te opierają się na założeniu, w myśl którego d'Aubignac postuluje, by sceniczny obraz został przetłumaczony na inny system znaków – słowa. Przyjąć zasady interpretacji określonej wyżej jako retoryczno-literacka, to uznać, że wszystkie przekazywane przez klasycystyczny teatr sensy zamykają się na poziomie rezultatu tego tłumaczenia, to jest włożonej w usta aktora, opisowej wypowiedzi. Wydaje się, że aby odejść od tego sposobu lektury, konieczne jest nie tylko odrzucenie zaproponowanej przezeń konkluzji. Należy przede wszystkim zrezygnować ze sposobu myślenia, w ramach którego relacja słowa i obrazu postrzegana jest w ogóle jako forma przekładu.

Punktem wyjścia nowej hipotezy jest uznanie symultanicznej obecności słowa i obrazu nie jako środka dążącego do pewnego celu (którym jest wyrażenie pewnej treści w sposób możliwie komunikatywny) lecz jako celu samego w sobie. W rzeczy samej, według d'Aubignaka dramatyczne słowo ma, po pierwsze, mówić dokładnie to samo, co pokazuje obraz materialny, a po drugie, czynić to równocześnie. Zarówno ta symultaniczność, jak i ekwiwalencja nie są przy tym postrzegane jako niedogodność, czy stan przejściowy, ale wręcz przeciwnie, stanowią wyraźnie jądro postulatu.

Wynika z tego ciekawa koncepcja teatru, którą określić można nie tyle jako polifoniczną (do tego wymagane by było, aby słowo i obraz uzupełniały się wzajemnie⁶, zamiast spotykać się w identycznym przekazie), co chóralną. Sceniczne działanie osiąga swoją pełnię, zyskuje wymaganą konsystencję, swoiście teatralną fakturę wyłącznie jeśli przekazywane jest równocześnie za pośrednictwem dwóch kanałów. Podobne rozwiązanie interpretowane być może w kategoriach projekcji w strukturę spektaklu, retorycznego

scéniques et représentations mentales (XVe – XVIIe siècles), Lochet V., De Guardia J., Editions Universitaires de Dijon, Dijon, 2012). Niniejszy tekst jest tłumaczeniem tamtego studium i prezentuje tezy pod wieloma względami oryginalne. Ponieważ w ostatnich latach wypowiedzi siedemnastowiecznych teoretyków dramatu i teatru stały się, przynajmniej częściowo, dostępne polskiemu czytelnikowi, chciałbym uzupełnić teksty źródłowe o bardziej wnikliwą prezentację interpretacyjnych trudności, jakie sprawiają one współczesnym historykom literatury.

⁶ Uzupełnianie się czy dialog słów i obrazów leży u podstaw teatralności w jej dzisiejszym potocznym rozumieniu. Stosowanie jej wobec korpusu tekstów dawnych jest jednak anachronizmem. Wydaje się, że w ten anachronizm popadli historycy zarzucający d'Aubignakowi ignorowanie teatralności w tym rozumieniu.

ideału *copia verborum*. Naczelnym pojęciem tak rozumianego teatru byłaby redundancja. W tym wymiarze, koncepcja Hédelina, nie po raz pierwszy i nie ostatni zresztą, wydaje się bliska pewnym założeniom estetyki barokowej.

Mimo redundancji na poziomie zawartości komunikatów, nie można tu w żadnym razie mówić o niekontrolowanym nadmiarze. Dzieje się tak dlatego, że symbolizacja dokonywana na każdym z dwóch poziomów spektaklu dąży do wywołania u odbiorcy przyjemności odrębnego typu. W tym punkcie konieczne jest dokonanie całkowicie pomijanego przez badaczy, a fundamentalnego dla nowej hipotezy rozróżnienia. Dostrzec mianowicie należy, że w swoich rozważaniach o relacji między obrazem plastycznym i językowym, d'Aubignac rozdziela, z jednej strony zagadnienie przepływu informacji, z drugiej, problem produkcji przyjemności estetycznej.

Tylko na tym pierwszym planie to co wizualne i to co językowe odpowiadają sobie na zasadzie ekwiwalencji. Materialność sceny nie daje się sprowadzić do dyskursywnego opisu, jeśli tylko za kryterium przyjmie się wrażenie estetyczne obudzone w odbiorcy:

Ce n' est pas qu' il faille entrer dans le détail des choses ou des actions [dans les discours qui s'y rapportent], ni s' arrester à des minuties et à de legeres circonstances, qui ne donnent ni force ni grace au theatre ; parce que ce seroit contraindre les decorations qu' il faut tousjours faire conformément à la piece (...) il suffit de faire connoistre en general quelle en est la decoration, dont il faut laisser la disposition particuliere à l' adresse des ingenieurs (d'Aubignac 1996, 58–59).

W cytowanym fragmencie spotykają się obie omawiane perspektywy. Na poziomie przepływu informacji, nic nie sprzeciwia się temu, by bardzo dokładny opis językowy zdał sprawę z najdrobniejszego szczegółu rzeczywistości dostępnej wzrokowi. Jeśli podobny zabieg jest ostatecznie odradzany, dzieje się tak w wyniku przyjęcie przez d'Aubignaka drugiej z opisanych perspektyw. Drobiazgowy opis, adekwatny na poziomie *docere*, jest nieskuteczny na poziomie *delectare*. Rodzi niesmak, „nie przydaje teatrowi ani siły, ani czaru”. Informacja daje się przekonwertować z jednego systemu znaków na drugi; zachwyty wobec pięknych przedmiotów zawdzięczanych „zręczności inżynierów” nie podlega konwersji, jest swoiście przypisany do materii.

Pojawiająca się w cytowanym fragmencie wzmianka o twórcach przedstawienia odpowiedzialnych za jego wizualną oprawę sugeruje, że w oczach teoretyka, również ta sfera dostarczyć może estetycznej przyjemności, pod warunkiem, że jej przygotowanie jest

umiejętne, powiązane ze „zręcznością”. Przemawiałaby za tym obecność w *Projet Pour le Rétablissement du Théâtre Français* postulatów dotyczących poprawy jakości materialnej strony spektakli.

W przypadku spektaklu doskonałego – łączącego wdzięk słowa z wdziękiem scenicznego obrazu – dyskurs odnoszący się do elementów dekoracji stanowiącej autonomiczny przedmiot podziwu, może stać się ekfrazą w wąskim znaczeniu tego terminu, jako opisu dzieła sztuki. Przedstawienie teatralne wcielałoby wtedy w życie sytuację opisaną w *Obrazach* Filostratesa. Aktor występowałby tu w roli przewodnika, uzupełniającego doznania publiczności podziwiającej dzieła sztuki plastycznej o przyjemność wynikającą z kontaktu z wyszukany słowem. Zawarte w kwestiach postaci elementy opisowe przenosiłyby przyjemność estetyczną z dziedziny wzroku do wyobraźni. Ta paralela koresponduje z sytuacją odbiorcy dzieła teatralnego. Tak jak chłopiec, do którego w swojej książce zwraca się Filostrates, teatralny odbiorca scharakteryzowany jest w *Praktyce* podwójnie: jako widz i słuchacz równocześnie.

Konkluzja

Nie zacieśniając bynajmniej zasięgu swych koncepcji do żadnego z istniejących typów scenicznej praktyki, koncepcja d'Aubignaka aspiruje do uniwersalności. Ta wielowymiarowość wpisana jest w samo założenie *Praktyki teatru*: jej celem jest przecież dostarczenie poecie kompletnego zestawu maksym zapewniających powodzenie niezależnie od warunków, w których przyjdzie mu uprawiać swą sztukę. Gdyby zawarte w niej zasady sprawdzały się wyłącznie w odniesieniu do konkretnego materialnego kontekstu, ich niezawodność stanęłaby pod znakiem zapytania. Zachowując jedność, wyłożona w jego traktacie teoria odnosi się równocześnie do teatru „ubogiego”, opartego wyłącznie na sile retorycznego słowa jak i do teatru „bogatego” dysponującego szerokim spektrum wizualnych środków. W pierwszym z tych przypadków, relacja między spektaklem a słowem opisywana jest na mocy hipotezy empirycznej. Jeśli wizualna strona przedstawienia cechuje się z jakichś względów wyraźną niedoskonałością, zasada tłumaczenia scenicznych obrazów na język dyskursu zapewnia zachowanie minimalnych warunków komunikowalności. Umożliwi to dramatowi wywołanie wrażenia na widzach, niezależnie od nieprofesjonalnych warunków jego inscenizacji. Wyłożone w *Praktyce* reguły nie przestają obowiązywać również w sytuacji, gdy sceniczna warstwa przedstawienia

została rozwinięta z wielką troską. Akcent przesuwa się wówczas z idei konwersji znaczeń między dwoma systemami znaków, ku współwystępowaniu w ramach jednej struktury artystycznej elementów wywołujących dwa odrębne typy estetycznej przyjemności.

Bibliografia

- Arystoteles. 2004. *Retoryka. Poetyka*. przeł. i oprac. Henryk Podbielski, Warszawa: PWN.
- d'Aubignac, François Hédelin. 1996/1927. *La Pratique du Théâtre*, wyd. Pierre Martino, Genève: Slatkine.
- d'Aubignac, François Hédelin. 1642. *La Pucelle d'Orléans, tragédie en prose. Selon la vérité de l'histoire et les rigueurs du Théâtre*, Paris : François Targa.
- Baby Hélène. 2001. *Observations sur La Pratique du Théâtre : Hédelin d'Aubignac François, La Pratique du Théâtre*, wyd. Hélène Baby, Paris: Champion.
- Davidson Hugh M. 1977. « Pratique et rhétorique du théâtre. Etude sur le vocabulaire et la méthode de d'Aubignac », « Critique et création littéraires au XVII siècle », Actes du Colloque international du CNRS, 4–6 juin 1974, Paris: Editions du CNRS.
- Fumaroli, Marc. 1980. *L'Âge de l'éloquence: rhétorique et «res literaria», de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Genève, Droz.
- Lamy Bernard. 1678. *L'art de parler*, Paris: André Palard.
- Lim Chae-kwang. 2006. « L'idéal de l'autonomie esthétique de l'écriture dramatique à l'époque classique », in *Revue d'histoire littéraire de la France*, n° 106 (1).
- Morrissey Robert. 1985. « La Pratique du Théâtre et le langage de l'illusion », XVII siècle, 146 (1985).
- Prodromides, François. 1997. « Le théâtre et la lecture. Texte et spectacle dans La Pratique du Théâtre », *Poétique*, n° spécial 112 (1997).

John Dryden's Conversion and Its Political Basis in *The Hind and the Panther*

Paweł Kaptur
University of Information Technology and Management, Rzeszów

Abstract

Dryden's conversion to Roman Catholicism was a surprise for many Englishmen and a reason for scorn on the part of his enemies. The poet's conversion was not solely based upon theological foundations but was strongly conditioned by Dryden's desire to promote authority. Catholicism and its representative James II personified for him a greater authoritative power so much needed to find a balance between the state and the church. Since the poet regarded religion as a function of the state, he chose the Catholic faith as the most suitable religion to make the state operate effectively. Dryden's greatest concern was the enforcement of peace, order, freedom, and justice within the English nation, and the Catholic King was supposed to be the assurance of such a vision. This expectation is strongly underlined in *The Hind and the Panther*, which is not only the poet's personal confession concerning his conversion but a poetic debate about the origins and functions of authority.

Keywords: John Dryden, *The Hind and the Panther*, religion, politics, James II Stuart

Abstrakt

Przejście Drydena na religię rzymskokatolicką było wielkim zaskoczeniem dla wielu Anglików i powodem do drwin dla wrogów poety. Decyzja Drydena nie ma jednak wyłącznie

podstaw teologicznych, lecz jest silnie uwarunkowana chęcią wspierania silnej władzy politycznej. Katolicyzm i katolicki król Jakub II to dla Drydena uosobienie silniejszej władzy, tak bardzo potrzebnej w budowaniu równowagi pomiędzy państwem a kościołem. Ponieważ Dryden uważał religię jako element państwowości, wybrał wiarę katolicką jako tę, która zapewniała efektywne działanie państwa poprzez zapewnienie pokoju, porządku, wolności i sprawiedliwości. Apologetyczny wiersz Drydena *The Hind and the Panther* to nie tylko osobista spowiedź poety, ale również poetycka debata o roli i pochodzeniu władzy.

Słowa kluczowe: John Dryden, *The Hind and the Panther*, religia, polityka, Jakub II Stuart

The coronation of the Catholic King James II Stuart in 1685 marked the beginning of the gradual path to supremacy of the Roman Catholic Church over Protestantism. The nation's expectations were highly diversified. Walter Scott writes that "the accession of James II to the British throne excited new hopes in all orders of men. [...] the loyal looked to rewards, the rebellious to amnesty" (1834, 265). Dryden, as a poet fighting in verse to promote James on the English throne, rightly expected to have his position as a Poet Laureate and Historiographer Royal secured. As a critic points out, he already assured his readers in *Threnodia Augustalis* that he believed in the providential character of James's succession:

Dryden saw a light in the sky in 1685, and he read it to mean that James II's victory over the Duke of Monmouth was a special Providence, a divine intervention to show that the Catholic King's rule was part of a larger plan for England (Gardiner 1998, 53).

Dryden's deep faith in the divine intervention in James's succession did not only allow the poet to express his full support for the King's political plan but also to convert to Catholicism and in this way align with both the monarch's policies and religion. Neither Dryden's political shift from republicanism to monarchy nor any other biographical facts caused so much controversy around the Laureate's figure. Critics and his biographers, from Dr Johnson to the 20th century, devote a lot of space to discussing the motives of Dryden's conversion. Some of them are convinced that it was a move determined by the poet's desire to gain personal benefits, another sign of opportunism, while others perceive the poet's conversion in terms of political prudence, consistent Toryism, or a firm belief in authority. Saintsbury remarks that apart from an obvious economic profit

emerging from the prolonged position of the Laureate, which Dryden had already held before his conversion, there's no hint of any particular benefit that the poet gained from his shift. The same opinion is expressed by Spurr:

Dryden's conversion was a gift to his literary enemies and his Protestant critics. It looked to all the world as though the Poet Laureate had simply adopted the religion of the new monarch to feather his own nest. But there is no evidence that Dryden profited from his change of religion (2004, 244).

Moreover, Bredvold argues that the conversion did not necessarily have to be an allurements to Dryden and that it was, in fact, dangerous: "The Catholics were not so happy in the reign of James II. The conversions were remarkably few, and this fact James and his advisers laid to the fear of legal oppression" (1934, 183).

Bredvold here suggests that in the times of James's reign those who converted to Catholicism were prevented from holding legal offices until they swore allegiance to the Church of England. This kind of oppression was later attempted to be legally confirmed by the Test Acts which the King tried to repeal. Hence, conversion to Catholicism could not have been as beneficial for Dryden as it might have been expected. It is also quite unlikely that he saw a long-term benefit in his conversion as in 1686 (the year when he converted) it was already apparent that Princess Mary, married to the staunch Protestant William of Orange, would take over the crown after her father. Hence, Dryden's change of religion could not have been determined by a simple desire to gain a short-lasting benefit but it must have had a firm, theological, or more surely, ideological basis enhanced by a desire to support supreme authority.

Spurr is of the opinion that Dryden's conversion cannot be considered in terms of a single decision caused by a changing political reality and points at its complexity and profundity:

[...] This was a process which in many cases might combine an experience of grace, a desire to protect one's person, family, and property, a compulsion to demonstrate political loyalty, and other motives, rather than a simple once-and-for-all change of institutional membership (2004, 250).

Bredvold shares this view paying attention to the study of Dryden's thought in order to finally solve the biographical problem of the poet's conversion. The critic explains that

Dryden's change of direction cannot be hastily judged as an accommodation to the changing reality but has to be comprehensively studied both in terms of religion and politics (1934, 12). Benson and Atkins emphasize the relation between the motives of the poet's conversion and its political background. They both argue that for Dryden "the Church of England no longer represented a hopeful means for settling the nation's inseparable religious and political problems" (Benson 1964, 406) and that "the Church of England was moving in a political direction opposite from his own" (403).

Both Benson and Atkins add another element to the political character of the poet's conversion. Following Dryden's ideal to promote peace and social order one might notice that the "public religious dispute was becoming a vital threat to public order [and it] does give reason to suppose that since 1682 [Dryden] had come to feel an absolute need for a final authority in public religious strife" (Benson 1964, 403). In this sense Dryden understood that only the Catholic King could restore "Common Quiet" and that "the Roman Catholic Church claimed the spiritual authority necessary [...] to guarantee the integrity of the Christian Church in England and of English society" (412). Moreover, Dryden realized that the separation of the church and state is indispensable for a better functioning of society in England. For the poet, the Catholic King on the English throne did not have to mean that the nation would become Catholic too. Atkins says that Dryden had always supported the Divine Right of Kings but he "also recognized and subscribed to the religious basis of that position" (1980, 99) and since he believed that only the Roman Church wields the greatest authority, it provides the best possible basis for political authority. In this sense, Dryden as a supporter of social order and legal succession is a consistent writer. His change of religion can be perceived in the categories of the poet's continuity in promoting the legal, God-given authority which secures peace. This continuity is indeed apparent when we analyze Dryden's *The Hind and the Panther* remembering his religious pronouncements in *Religio Laici* written in 1682. Zwicker suggests that "there is an implicit continuity between Dryden's efforts in *Religio Laici* to distinguish his own religious confession from that of the Anglican establishment, to argue a theologically tolerant line against the Church of England's support for the Test Act" (1984, 134). Bredvold actually believes that *Religio Laici* might be treated as a kind of introduction to *The Hind and the Panther* as "both [poems] are basically skeptical and fideistic" (1934, 121).

The Hind and the Panther is Dryden's longest poem consisting of three parts which serves as his personal explanation of his conversion and a discussion over the principles and origins of authority. In order to comprehend the political character of *The Hind and the Panther* one must understand the theological argument that Dryden presents in his

poem. The juxtaposition of the two religions is to prove the superiority of Catholicism over the Church of England and this relationship is crucial to appreciating the poet's political intention included in the poem. Dryden starts by comparing the two religions:

A Milk white *Hind*, immortal and unchang'd,
Fed on the lawns, and in the forest rang'd;
Without unspotted, innocent within,
She fear'd no danger, for she knew no sin.
Yet had she oft been chas'd with horns and hounds,
And Scythian shafts; and many winged wounds
Aim'd at her Heart; was often forc'd to fly,
And doom'd to death, though fated not to dy (I: 1–8)

Gardiner notices that the adjective “milk white” used at the beginning of the poem creates the image of the Church of Rome as mother who “offers nourishment to the English in their “famine”, the word “milk” connecting her food to the divine “milk” that flowed from the Creator's breast [...]” (1998, 56). Such an image creates a clear link between the Catholic authority and its divine origin. Besides, Dryden underlines its innocence and immortality which prevailed in spite of long-lasting persecutions and discrimination.

Then Dryden calls the Catholic martyrs “a slaughtered army” and presents the “captive Israel” as “multiply'd in chains.” The images of Roman Catholicism as a victim of Protestantism exposed at the beginning of the fable gradually lead the readers to the poet's personal confession justifying his conversion:

My thoughtless youth was wing'd with vain desires,
My manhood, long misled by wandring fires,
Follow'd false lights; and when their glimps was gone,
My pride struck out new sparkles of her own.
Such was I, such by nature still I am,
Be Thine the glory and be mine the shame.
Good life be now my task: my doubts are done,
(What more could fright my faith, than Three in One?) (I: 72–79)

Dryden says that the changeable times led him to the changes in political and religious siding. But he now assures his readers that his “doubts are done” suggesting that his new faith is eventually the goal he has been looking for. The explanation has an apologetic tone and it reveals the poet's deep faith in God. At this stage of the poem, the poet

does not base his argument upon the political elements of the new reality in England. The political character of *The Hind and the Panther* appears evident when the picture of the panther is drawn:

The *Panther* sure the noblest, next the *Hind*,
 And fairest creature of the spotted kind;
 Oh, could her in-born stains be wash'd away,
 She were too good to be a beast of Prey!
 How can I praise, or blame, and not offend,
 Or how divide the frailty from the friend?
 Her faults and vertues lye so mix'd, that she
 Nor wholly stands condemn'd nor wholly free. (I: 327–334)

Dryden presents Protestantism by choosing contradictory adjectives and images to show the ambivalent nature of his former religion. He calls Protestantism “the noblest” and “the fairest” at the same time emphasizing its “spotted kind” which later transforms into “in-born stains” to be “wash'd away”. The poet sees the ambiguity of Protestantism as a religion which can neither be “condemn'd” nor “wholly free”, hence, by means of contradictions and oppositions he points at the inferiority of Protestantism with regard to Catholicism, the latter being characterized by simplicity and transparency.

What is more, Dryden tries to prove that the Church of England is no longer capable of maintaining a strong authority over the English. In order to illustrate this inability, the poet reaches back to recall the origins of the Church of England:

A *Lyon* old, obscene, and furious made
 By lust, compress'd her mother in a shade.
 Then by a left-hand marr'age weds the Dame,
 Covering adult'ry with a specious name:
 So schism begot; and sacrilege and she,
 A well-match'd pair, got graceless heresie. (I: 351–357)

By drawing the image of “a Lyon old” Dryden evokes the figure of Henry VIII whose love affair with Anne Boleyn led to the Act of Supremacy (1534) on the basis of which the Church of England was established and the King made its head. Gardiner suggests that the “choice of the word “compressed” implies not only that King Henry violated the ancient religion of England, but also that he made her smaller, more insular, more

dependent” (1998, 79). In this way Dryden emphasizes that the Church of England was born out of “graceless heresie” and hence it lacks the strong authority needed to rule over the people. The “adult’ry” which caused the “heresie” was a rebellion against Rome:

Fierce to her foes, yet fears her force to try,
Because she wants innate aucturity;
For how can she constrain them to obey
Who has her self cast off the lawful sway?
Rebellion equals all, and those who toil
In common theft, will share the common spoil. (I: 452–457)

Hamm claims that the above stanza is the poet’s “charge of instability in the English Church” (1968, 402). Even though Dryden praises the Church of England for its loyalty to the throne, he highlights the fact that, being a rebel himself, Anglicanism is not strong enough to withstand rebellion in others. The poet expresses his key opinion claiming that since the Church of England lacks the “innate aucturity” it cannot restrain dissent, and dissent is dissension. She is not, then, a safe guarantor of national peace” (Root 1907, 306). This argument is essential to understanding the motives of Dryden’s conversion in the context of its political background. Dryden’s doubt in the Church of England and his faith in Catholicism must be perceived in terms of his profound conviction that authority secures social peace and order. Since his previous religion has lost its innate authority, the poet prudently moves to support the faith of the new monarch not out of his will to draw benefits but to promote political stability.

Dryden, as he did in the previous poems written for Charles II, stresses the primacy of order and stability over chaos and anarchy. Zwicker clearly shows how the religious issues discussed in *The Hind and the Panther* overlap with political matters:

When the political themes of dissenting Protestantism are raised – riot, disorder, and instability – they are attached to the Anglican Church; by transferring familiar satiric topics to a new target Dryden can tar the enemies of the king [...] and correctly align the poem with James’s political aims in 1687 (1984, 130).

Benson writes that “political chaos [...] must follow from religious individualism” (1964, 395). Hence, Dryden argues that the Church of Rome, now represented by the King, is the only solution to restore firm authority within the English nation and

save the people from chaos. The poet also believes that Scripture should be treated as a basis for religious authority and he "denounces the political exploitation of Scripture by extremists on both sides and warns of its dire consequences" (1964, 395). Dryden detested any kind of extremism, which, according to him, was the shortest way to rebellion. *The Hind and the Panther* may be therefore read as the poet's attempt to undermine the religious basis of political extremism. What Dryden hopes to achieve is the people's obedience to the new King and the religion he represents. He argues that, contrary to Catholicism, the Church of England does not entail obedience:

How ans'ring to its end a church is made,
Whose pow'r is but to counsel and perswade?
O solid rock, on which secure she stands!
Eternal house, not built with mortal hands!
Oh sure defence against th' infernal gate,
A patent during pleasure of the state. (I: 491–496)

Bredvold comments on the above stanza saying that Dryden "speaks with scorn of a state church without any inner principle of authority on the basis of which it can demand obedience" (1934, 127). Indeed, if Anglicanism generates neither respect for authority nor social obedience it cannot represent power either and hence it is too weak to "counsel" or "perswade".

Dryden was pragmatic in his approach to religion. He saw in Catholicism a chance to put an end to the endless social dispute and a possibility to install order within the country by employing a balance of authority between the state and the church. Moreover, Catholicism was for the poet marked with the same element of tradition as royal succession and the Divine Right of Kings. For Dryden, the Roman Catholic faith symbolized the lineal continuity and respect for traditional values which resembled those principles of hereditary royalty that were lost during the Monmouth Rebellion. The turn to Catholicism was a turn towards the traditional model of a regal state:

Despair at our foundations then to strike,
Till you can prove your faith Apostolick;
A limpid stream drawn from the native source;
Succession lawfull a lineal course. (II: 612–615)

Zwicker also notices that "the sanctity of lineal succession links the apostolic tradition of Roman Catholicism with the successive rights of English monarchy" (1984, 145).

Hence, Dryden as a defender of the Stuarts' succession represents the same approach to monarchy as he did during the Restoration: he supports hereditary, traditional succession, peace, social order, and political stability. The Anglican Church does not offer such clear basis of authority:

But mark how sandy is your own pretence,
Who, setting Councils, Pope, and Church aside,
Are ev'ry Man his own presuming Guide. (II: 105–107)

Again, Dryden suggests that the Church of England does not base its principles on authority but it allows individualism which generates political anarchy: "Once interpretive authority is placed in the individual conscience, then "gospel-liberty" becomes the excuse for political rebellion" (Zwicker 1984, 146). Rebellion and anarchy were what Dryden detested most and fought against in verse. Catholicism and the Catholic King were supposed to defend England against such a potential jeopardy.

Winn says that "the notion of authority [is] a heavy condition of the crown" (987, 425) and hence James had to be accepted as king because he and his Catholic faith represented both the spiritual and political authority over the English nation and gave warranty to maintain social order. Patterson says that "the poem presents Dryden as a peace-maker, as his protagonist, the harmless Hind, stands for the hitherto persecuted Catholics of England" (2004, 233). Indeed, the poet's appeal to the nation to accept the Catholic King is a voice for reconciliation and agreement in terms of the religious foundations of political objectives.

According to Benson, "the immediate political objective of the poem [is] to gain Anglican support for repeal of the Test Acts" (1964, 408). The Test Act was designed to exclude Catholics from holding public offices including the membership in Parliament. Gardiner notices that James is pictured as a monarch protecting all Englishmen's equal native rights, which serves "the common interest". Again, by using the phrase "common interest" Dryden proves his consistency in defending the rights of his countrymen. The poet believes that the reign of James II and his campaign to repeal the Test Acts will bring relief to all the sects, here presented as fowls of birds, which were discriminated against in previous years:

His Fowl of Nature too unjustly were opprest.
He therefore makes all Birds of ev'ry Sect

Free of his Farm, with promise to respect
 Their sev'ral Kinds alike, and equally protect. (III: 1243–1246)

Gardiner believes that equality and freedom of religion are the Englishmen's native rights secured at birth. Hence, the Test Act is a document sacrificing and violating the "common interest" of the English people. As a long-term defender of the "common interest" and social order, Dryden takes up the subject of the Test Act as a political issue in *The Hind and the Panther*:

All gentle means he try'd, which might withdraw
 Th' Effects of so unnatural a Law:
 But still the Dove-house obstinately stood
 Deaf to their own, and to their Neighbours good:
And which was worse, (if any worse could be)
 Repented of their boasted Loyalty:
 Now made the Champions of a cruel Cause,
 And drunk with Fume of Popular Applause; (III: 1085–1092)

Dryden indicates that "the Anglicans were obstinately deaf to their own and the country's good when they supported the Test" (Benson 1964, 409). The poet assures his readers that James did his best to repeal the Test Act in the name of the "common good" but the Anglicans are apparently too stubborn to acknowledge the King's merit to promote equality and peace. Dryden calls the Test Act an "unnatural a Law" which promotes inequality and discrimination as well as supports anarchy and chaos. Benson argues that the poet decided to discuss the issue of the Test Act in order "to destroy the religious basis of political popularism" (1964, 409).

The main political objective that Dryden submits in his disputes against the Test Act is to imply "that so long as subjects pledge not to overthrow the established government by force or conspiracy, they should be left in peace about their religious ideas" (121). The second, and even more important, message in Dryden's campaign to repeal the Test Act is to assure the people of England that the document had become an obstacle to their freedom. This barrier may only be removed when they accept, believe and support James II. All in all, the poet's argument for the repeal of the Test Act represents his struggle to promote the new King who symbolizes the return to tradition, justice, and freedom.

Conclusion

Dryden's conversion and his campaign to promote James II in *The Hind and the Panther* was not a sign of the poet's opportunism but a prudent political decision to defend a rightful monarch and Catholicism, which, in Dryden's reasoning, embodied authority, peace and social order. Critics such as Scott, Johnson, or Saintsbury accepted Dryden's honesty and sincerity of his religious conversion. It has been proved, however, that the poet's conversion had political rather than religious foundations. Such a view is shared by Root: "Religion he [Dryden] regarded as a function of the state; and with perfectly logical consistency he desired an authoritative religion which should compel the acceptance of all" (1907, 307).

The basic political objective of Dryden's conversion, *The Hind and the Panther* and his defense of the Catholic King is to express the poet's belief in the power of strong authority, which should be shared by all Englishmen, in order to achieve well-being and a long-lasting prosperity.

Works cited

- Atkins, Douglas G. 1980. *The Faith of John Dryden, Change and Continuity*. Lexington: The University Press of Kentucky.
- Benson, Donald R. 1964. *Theology and Politics in Dryden's Conversion*. "Studies in English Literature, 1500 – 1900" 4: 393–412.
- Bredvold, Louis I. 1934. *The Intellectual Milieu of John Dryden, Studies in Some Aspects of Seventeenth-Century Thought*. USA: University of Michigan Press.
- Dryden, John. 1952. *Poetry, Prose & Plays Selected by Douglas Grant*. London: Rupert Hart-Davis.
- Gardiner, Anne Barberau. 1998. *Ancient Faith and Modern Freedom in John Dryden's The Hind and the Panther*. Washington D.C.: The Catholic University of America Press.
- Hamm, Victor M. 1968. *Dryden's The Hind and the Panther and Roman Catholic Apologetics*. "Publications of the Modern Language Association of America" 83: 400–415.
- Miller, John. *James II*. 2000. New Haven and London: Yale University Press.

- Patterson, Annabel. 2004. *Dryden and political allegiance*. W *The Cambridge Companion to John Dryden*, pod redakcją Steven N. Zwicker, 221–236, Cambridge: Cambridge University Press.
- Root, Robert K. 1907. *Dryden's Conversion to the Roman Catholic Faith*. "PMLA" 22: 298–308.
- Scott, Walter. 1834. *The Life of John Dryden*. London, Edinburgh.
- Spurr, John. 2004. *The Piety of John Dryden*. W *The Cambridge Companion to John Dryden*, pod redakcją Steven N. Zwicker, 237–258, Cambridge: Cambridge University Press.
- Winn, James Anderson. 1987. *John Dryden and His World*. New Haven and London: Yale University Press.
- Zwicker, Steven N. (ed.). 2004. *The Cambridge Companion to John Dryden*. Cambridge: Cambridge University Press.

Źródła romantycznej fascynacji Ukrainą i zagadnienie *szkoły ukraińskiej* w romantyzmie polskim (debata o „szkołach poetyckich”)

Iwona Boruszkowska
Uniwersytet Jagielloński

Abstract

This article attempts to interrogate which literary motives emerged as a result of the vibrant infatuation in various aspects of land, landscape, and people of the former south-east Commonwealth of Poland. In the present paper motives related to the South-Eastern borderlands have been territorially limited to Ukrainian lands and confined to the period between the November Insurrection of 1830 and the 1848 Revolutions. After these events the interest in the South-eastern motives decreased. For the purposes of the paper, south-east borderlands are understood as Red Ruthenia, Volhynia, Ukraine, and Podolia, i.e. the territory of present Ukraine.

Keywords: Ukrainian motives, “Ukrainian school”, romanticism, literary motives, topos of Ukraine

Abstrakt

Praca jest próbą odpowiedzi na pytanie: jakimi motywami literackimi zaowocowało zauroczenie ziemią, pejzażami, ludźmi z dawnych ziem południowo-wschodniej Rzeczypospolitej? Motywy południowo-kresowe zostały ograniczone terytorialnie do ziem ukraińskich i zamknięte w ramach okresu pomiędzy Powstaniem Listopadowym roku 1830 i związaną z nim polistopadową emigracją, a rokiem 1848, kiedy po Wiośnie Ludów,

w obliczu rozbudzonych dążeń narodotwórczych, zainteresowanie motywami południowo-wschodnimi u twórców słabnie. Przez Kresy południowo-wschodnie rozumiemy będącymi Ruś Czerwoną, Wołyń, Ukrainę i Podole, a w przybliżeniu teren dzisiejszej Ukrainy.

Słowa klucze: motywy ukraińskie, „szkoła ukraińska”, romantyzm, motywy literackie, topos Ukrainy

Jak podaje Stanisław Uliasz, początki *mitu ukraińskiego* sięgają schyłku wieku XVI i XVII. Wydaje się, że to wówczas, w czasach działalności literackiej Szymona Szymonowica oraz braci Zimorowiców zaczyna tworzyć się swoista *legenda wschodnich rubieży* (Uliasz 2001, 26). Badacz w dalszej części swojej pracy stwierdza, że w tym okresie następuje „silna idealizacja tego obszaru, co decyduje o skryształowaniu się konwencji arkadyjskiej i stereotypu *Ukrainy mlekiem i miodem płynącej*” (Uliasz 2001, 28). W spojrzeniu na istniejące opisy ukraińskich ziem niepodobna pominąć literacką wizję *Sofiówki* Stanisława Trembeckiego oraz niektóre z preromantycznych liryków urodzonego nieopodal Kołomyi Franciszka Karpińskiego. Niepodobna również nie zgodzić się ze stwierdzeniem Stanisława Ulasza, że to właśnie romantyzm „w pełni odkrył Ukrainę, nadając temu terytorium odrębną od pozostałych ziem Rzeczypospolitej postać przestrzenno-kulturową” (2001, 28), czyniąc go najbardziej mitotwórczym regionem (Janion, Żmigrodzka 1978, 129).

Atmosfera duchowa tego regionu na styku kultur wpływała na wyobraźnię poetów romantycznych, kształtowała ją i zapładniała, wspierana przez bogaty ukraiński folklor, barwne i bohaterskie dzieje narodu. Twórcy związani z Podolem, Wołyniem, Galicją w momencie narodzin otrzymywali bogatą spuściznę kulturową, poznając swoje dziedzictwo, wrastali w nie duszą i umysłem. „Wspomnienia dzieciństwa” jak pisze Maria Straszewska „owocowały w poezji, przydając jej cech regionalnych, co nawet krytycy ówczesni uwydatniali i uznawali za walor” (1977, 150). Właśnie pochodzenie pisarzy wydaje się jedną z podstawowych przyczyn zainteresowania ukraińskością. Wiąże się to ze wspomnianiem „kraju lat dziecinnych” wraz z jego folklorem i historią w twórczości, często jako opuszczonej czy też utraconej ojczyzny.

Podłoża fascynacji wschodnimi Kresami w XIX wieku powinniśmy szukać wśród prądów kulturalnych i filozoficznych doby romantyzmu – w ludowości, regionalizmie,

orientalizmie, historyzmie. Program estetyczny ludowości zakładał nawiązywanie do literatury ludowej, czerpanie z niej motywów i wzorców stylistycznych. Sformułowane w okresie romantyzmu założenia poprzedzone były sentymentalną liryką Franciszka Karpińskiego i Franciszka Dionizego Książnika oraz pionierskimi badaniami etnograficznymi Zoriana Dołęgi Chodakowskiego. Jak zaznacza Maria Ankudowicz-Bieńkowska: „zainteresowanie ludem, jego przeszłością, jego sztuką, obyczajowością, obrzędowością przyczyniło się do zapoczątkowania i wielowątkowego rozwoju samej folklorystyki i etnografii, a zarazem stanowiło płaszczyznę umożliwiającą podjęcie dyskusji nad doniosłą społecznie tematyką, mieszczącą się w głównym nurcie zainteresowań i sporów ideowych romantyzmu” (1999, 6).

Jednym z czynników inspirujących badania etnograficzne był regionalizm, a zainteresowanie kulturą ludu było jego przejawem. Opisom elementów regionalnej kultury zawdzięczamy usystematyzowanie kolorytu lokalnego i ukazanie zróżnicowania kultur wzajemnie na siebie oddziaływujących. Na obszarze, gdzie współlistniały i współżyły ze sobą różne kultury doszło do rozkwitu zainteresowań ludoznawczych (Ankudowicz-Bieńkowska 1999, 104–105).

Materia folklorystyczna w postaci motywów, obyczajów, obrzędów ludowych, gatunków literackich, pochodziła z konkretnych źródeł regionalnych. Przez fakt urodzenia się w Ilińcach, w Mohylewie czy w innej ukraińskiej miejscowości oraz dzięki przeniknięciu miejscowym folklorem, dla wielu poetów i pisarzy ludowość miała w oczywisty sposób ukraińskie korzenie. Jak pisze Helena Kapelańska: „Koryfeuszom naszej romantycznej literatury lepiej był znany folklor wschodnich obrzeży Rzeczypospolitej, którego odrębności i cech specyficznych w pełni nie dostrzegali, oni to puścili w obieg wiele wątków, zwłaszcza wierzeniowych, charakterystycznych dla terenów, na których wyrosli” (1971, 307).

Zafascynowani ideami Herdera romantyczni entuzjaści wyruszają na poszukiwanie „gminnej poezji”. Na przełomie lat 1813/1814 rozpoczął wędrówki poświęcone badaniom folkloru Adam Czarnocki, bardziej znany jako Zorian Dołęga-Chodakowski. Gromadził m.in. pieśni ludowe z terenów dzisiejszej Ukrainy i Białorusi, przekonany o tym, że w ustnej twórczości ludu zachowały się ślady prasłowiańskiej kultury. Z dorobku Zoriana korzystał rosyjski etnograf Mychajło Maksymowicz, wydając w latach 1827–1834 w Moskwie pieśni ukraińskie. W niedługim czasie po publikacjach zbiorów ukraińskich pieśni ludowych przygotowanych przez rosyjskich badaczy Mykołę Certelewa – *Opyt so-branija starinnych małorossijskich piesniej* (Petersburg 1819) i Mychajło Maksymowicza (1827 i 1834), ukazują się wyniki polskich poszukiwań etnograficznych. Zainteresowanie folklorem ukraińskim widoczne jest w *Dumkach ze śpiewu ludu wiejskiego Czerwonej*

Rusi Krystyna Lacha Szyrmy, wydanych w 1818 roku. Inny miłośnik folkloru – Wacław z Oleska zebrał około półtora tysiąca pieśni ludowych, wydanych w roku 1833 pt. *Pieśni polskie i ruskie ludu galicyjskiego*. Ciekawym dodatkiem do zbioru są teksty z oprawą muzyczną Karola Lipińskiego. Również we Lwowie w latach 1839–1849 Żegota Pauli wydaje dwa tomy – ponad 650 pieśni – *Pieśni ludu ruskiego w Galicji*. Śpiewy ludu ukraińskiego publikowane były w prasie lat dwudziestych XIX wieku (Jakóbiec 1963, 55). Nie jest przesadzonym stwierdzenie, iż to właśnie polscy badacze (Oskar Kolberg, Jan Czeczot, Aleksander Rypiński, Żegota Pauli, Antoni Jaxa-Marcinkowski) stworzyli podstawy etnografii Litwy, Białorusi i Ukrainy (Kapełuś 1971, 307).

Stwierdzić można, że zainteresowanie ukraińską pieśnią ludową było niesłabnące, a wykorzystywana była ona do różnych celów (w celu popularyzacji folkloru, jako materiał artystyczny). Pieśni ludowe przyczyniły się do stworzenia literackiego obrazu ziem ukraińskich, były źródłem wiedzy o zamierzchłej przeszłości czy wierzeniach, obyczajach. Podania ludowe wykorzystywali zarówno urodzeni i wychowani na Ukrainie twórcy, jak i ci, którzy Ukrainy nie znali, a może nawet na jej ziemiach nigdy nie przebywali.

Literaci i etnografowie skierowali swą uwagę w stronę przeszłości. Przedmiotem ich zainteresowania była historia i kultura nie tylko Polski, ale też innych narodów słowiańskich, czy Słowiańszczyzna w ogóle. Przejawami tych fascynacji były studia archeologiczne, etnograficzne wędrówki i zbieranie zabytków twórczości ludowej, studia nad językami i literaturami słowiańskimi. Romantyczni miłośnicy folkloru dyskutowali problematykę „związków pomiędzy ludowością, narodowością i pierwotną, mityczną, prehistoryczną i pogańską kulturą dawnej Słowiańszczyzny” (Werwes 1972, 33). Słowiańszczyzna właśnie jawiła się w umysłach romantyków jako rzecz podniosła, magiczna, utopijna. Jak zauważa Hryhorij Werwes: „z dziedziny etnografii i historii ukrainomania przechodzi niebawem do literatury” (1972, 106).

Fascynacja Ukrainą łączyła różne sfery z horyzontu romantycznych zainteresowań: słowiańskość – jak to określił Stanisław Pigoń – „marzenia o prakulturze” z tajemniczością Orientu, „błogostan życia” (Witkowska 1980, 16) oraz pęd ku tajemnicy, przygodzie. Semantyka pojęć „słowiańskość” i orientalizm, nałożona na obraz ziem ukraińskich, przywołuje metafizykę rozległych przestrzeni, ukryte skarby przeszłości. Trawestując opinię Aliny Witkowskiej, dotyczącą romantycznej fascynacji Słowiańszczyzną, możemy stwierdzić, że „nie tyle o fakty i archeologię chodziło, lecz o filozofię historii i swoistą metafizykę dziejów, zatem o kategorie dotyczące człowieka, narodu, ludzkości” (1980, 10). Uważni galicyjscy czytelnicy pracy Zoriana *O Słowiańszczyźnie przed chrześcijaństwem* (zarówno romantycy polscy skupieni wokół *Ziemonii*, jak i ukraińscy romantycy

z kręgu *Ruskiej Trójcy*) nie do końca zgadzali się z jego koncepcjami. Jak pisze Włodzimierz Mokry: „Dla galicyjskich poetów polskich i ukraińskich słowiańska rodzimość zakorzeniona była w ciągłym historycznym rozwoju kultur ojczystych”. A przyciągał ich w pracy Chodakowskiego „kult dawności i rodziomości oraz nawoływania do poszukiwań świadectw przeszłości w mogiłach i wspomnieniach ludu”¹ (1997, 99).

Innym ważnym czynnikiem wpływającym na popularność motywów ukraińskich w polskiej literaturze romantycznej było przeciwstawienie „elitarnej kulturze ojców” (Straszewska 1977, 151) programu estetyczno-ideowego, charakteryzującego się dążeniami do związania twórczości literackiej z osobliwościami regionów, ich obyczajami, kulturą, językiem. Konieczność zwrotu do tradycji narodowej i jej źródeł regionalnych była często wyrażana w XIX wieku w różnego rodzaju rozprawach krytycznoliterackich, co również przyczyniło się do wzrostu popularności motywów ukraińskiej kultury, gdyż – jak pisał Maurycy Mochnacki – „Ukraina to Szkocja Polski”, a więc teren niezwykle piękny, posiadający odmienny folklor. Pisząc o pięknie przyrody ukraińskiej, warto zaznaczyć, że sam Wahylewicz przywiązywał do niej dużą wagę, jako do dodatkowego czynnika wpływającego na powstanie pewnych niepowtarzalnych cech zarówno w samym charakterze Ukraińców, jak i w ich literaturze, pisząc we wstępie do „Rusałki Dniestrowej”: „(...) przyroda przemawiała do duszy ruskiej, a ona nią (przyrodą) napełniała swoje wnętrze” (Mokry 1997, 70). Warto wspomnieć też zachwycającego się pięknem ukraińskiej ziemi Seweryna Goszczyńskiego, który opisując „polską Ukrainę”, czyli „tę część ziemi, którą od wschodu Dniepr oblewa, Boh od zachodu, od północy Wołyń, a od południa chersońskie stepy otaczają” (1925, 45), kreślił:

Powierzchnia kilkudziesięciu mil Ukrainy mieści w sobie najmiłą różnorodność. Lasy i jary płaszczyn składających większą część tej prowincji od strony Bohu; skały nadbrzeżne z granitów, jak okolica Humania, Bohusławia i Korsunia; sosnowe bory, lesiste wzgórza, całe rzeki w bagnach, jak między Mosznami i Smiłą, okazałe gromady wód Bohu, Dniepru, licznych stawów i kilku jezior, zaczynające się morze stepów; jednym słowem: piaski i najżyźniejsze w świecie łąny, najprzejrzystsze wody i bagna niedostępne, wesołe laski i odwieczne puszcze, ciche doliny i olbrzymie wzgórza; bory nieschodzone i stepy nieprzejrane, zgromadziły się tu, jakoby na pojednawczą przyrody ucztę. Nie

¹ „Traktowanie podań, pieśni, obyczajów i obrzędów ludu jako źródła wiedzy o kulturze pierwotnej i charakterze przodków przyczyniało się do osłabienia kryterium autentyczności i prawdy historycznej. Taki stosunek do historii był jak najbardziej zgodny z ogólnymi założeniami epoki romantyzmu, w której rozum przestaje być jedynym sędzią przeszłości i jej wartościowania”.

dziw, że taką **krajinę** uważam za **najpiękniejszą** może w dawnej Polsce; nie dziw, że taka ziemia wpłynęła na swoich mieszkańców i wypiastowała naród mogący stanąć między najdzielniejszymi. Dostyc słyszeć jego podania, jego dumy historyczne, dostyc obejrzeć pola najeżone mogiłami (Goszczyński 1925, 45).

Walory estetyczne krajobrazu ukraińskiego są faktem, dlatego zgodzić się musimy z opinią Mochackiego: „Prawdziwie jest to Szkocja Polski, gdzie zmyślenie, choćby najbujniejsze, nie przyczyniłoby wdzięku rzeczywistości, która sama imaginację czytelnika tak przemożnie zajmuje” (1910, 200). Jednakże nie możemy pominąć kontekstu polityczno-patriotycznego w poszukiwaniu źródeł fascynacji południowo – wschodnimi kresami. W XIX wieku Polska znajdowała się pod zaborami, Powstanie Listopadowe zostało stłumione, nasilały się represje ze strony zaborców. A ziemia kresowe przypominały o mocarstwowej Rzeczypospolitej, o walecznych kresowych rycerzach i dawały nadzieję na odzyskanie niepodległości. Upostaciowaniem tych nadziei był obraz wolnego Kozaka i symbolika szerokiego stepu. Kozak w utworach romantycznych to nie tylko symbol wolności jednostki i niezależności, ale też wcielenie marzeń o walce narodowyzwolenczej. Romantyczna fascynacja kozaczyzną była także, jak pisze Halina Krukowska, „konsekwencją przekonania, że jest ono (życie Kozaków) najmniej skażone sztucznymi nawykami i konwencjami, że należy widzieć w nim przede wszystkim przejaw bezpośredni uczuć i namiętności, czyli czysty głos samej natury” (1977, 25).

George G. Grabowicz akcentuje fakt „terytorialnego i historycznego” ograniczenia zainteresowań polskich twórców romantycznych Ukrainą – geograficznie ich zainteresowanie ograniczało się do Prawobrzeżnej Ukrainy, historycznie natomiast – był to okres od końca XVI i początku XVII do czasów współczesnych danemu twórcy. Oba te ograniczenia dowodzą, że w XIX wieku Ukraina była widziana jako część polskiej sfery kulturalno-politycznej, jako region Polski, prawno-historyczny komponent starej Rzeczypospolitej, a nie jako oddzielny kraj.

Reasumując rozważania dotyczące źródeł romantycznej fascynacji Ukrainą, trzeba zwrócić uwagę na fakt, że z jednej strony jest to odzwierciedlenie fascynacji historią, przyrodą, folklorem, egzotyką tych terenów, wpisane w romantyczny horyzont zainteresowań, z drugiej – oddanie fascynacji rodzinną ziemią (nie sposób chyba wskazać wszystkich twórców, którzy tam się urodzili, tam spędzili dzieciństwo i młodość).

Kilka cennych uwag na temat romantycznego zainteresowania Ukrainą znajdziemy w artykule Marii Bielanki-Luftowej, która pisze, iż „twórcy polskiego romantyzmu to kresowcy nie tylko wschodniego pogranicza, lecz także ziem wschodnio-południowych,

(...) Podola, Wołyń i Ukrainy” (1936, 362), udowadniając w dalszej części rozprawy, iż to właśnie terytoria kresowe ze względu na swój koloryt lokalny, tradycję historyczną, twórczość ludową, dostarczają środków do unarodowienia literatury. Odrębności terytorialne wraz ze swoimi charakterystycznymi właściwościami fizjograficznymi, etnicznymi, ekonomicznymi, historycznymi i kulturalnymi stają się w romantyzmie tematem (Bielanka-Luftowa 1936, 362–363). Badaczka określa również przyczyny zainteresowania Kresami w romantyzmie: Kresy jako teren walk posiadają ciekawą historię, są to tereny etnicznie wielobarwne, egzotyczne, na których „ludowa tradycja, przez znaczniejsze oddalenie od centrum kultury została wierniej przechowana, a była zarazem poetyczniejsza” (Bielanka-Luftowa 1936, 363). Podkreśla również „walor czynnika regionalnego dla zachowania narodowości”, co w dobie porozbiorowej wydaje się niezwykle ważnym.

Bielanka-Luftowa stawia w swoim szkicu pytanie: dlaczego tylko Ukraina odegrała jako terytorium tak wybitną rolę? Odpowiedzi poszukuje w przyrodzie „o charakterze wybitnie stepowym” ziem południowo – wschodnich; była to przyroda, jakiej pragnął romantyzm: „pierwotna i wielka przyroda stepu i morza, zarazem egzotyczna, tak przez swą bujność niezwykłą, jak i przez swój charakter stepowy” (1936, 365). Opisuje również autorka fenomen Kozaczyzny i zainteresowanie twórców romantycznych wojskami Sycylii Zaporoskiej. Dodaje do tego egzotyzm miejscowego bytowania i kontakty ze światem muzułmańskim. Wspomina również o twórczości ludowej, o ukraińskiej pieśni gminnej, pisząc, iż „przewyższała – zdaniem już współczesnych romantyzmowi badaczy – inne dzielnice Polski obfitością, bogactwem artystycznym, oryginalnością i dawnością twórczości i tradycji, w których widziano najstarszą i najwierniej przechowaną kulturę słowiańską, źródło ducha narodowego” (1936, 367).

Inna badaczka *szkoły ukraińskiej* tak pisze na temat romantycznych fascynacji Ukrainą: „krytycy romantyczni przyznawali, że Ukraina jest najstosowniejszym do wyrażenia w poezji przedmiotem. Stwierdzenia te sugerowały, że to, co ukraińskie, jest wysoce poetyczne” (Krukowska 1977, 24–25). Halina Krukowska za główne źródło XIX-wiecznej fascynacji regionem ukraińskim uważa „poznawczo-estetyczne nastawienie epoki, eksponujące ludowość, dawność, egzotykę, indywidualność poszczególnych ziem, kultur i prowincji” (1977, 24–25). Jako główne przyczyny popularności motywów ukraińskich w romantyzmie badaczka przedstawia m.in. fakt posiadania przez Ukrainę najbardziej oryginalnego, zdaniem romantyków, kolorytu ukraińskiego oraz najbardziej pierwotnej kultury ludowej. Podkreśla również znaczenie burzliwej historii tych ziem (1977, 25).

Topos Ukrainy ukazany w naszej literaturze romantycznej „odsłonił zupełnie inną przestrzeń kultury i niósł ze sobą odmienną, niż w ujęciach kultury elitarnej, historiozofię, (...)

wywołał spór o rozumienie historii i jej przyczyn, (...) odkrywał pradawne, przedchrześcijańskie źródła kultury rodzimej i tworzył koncepcję literatury narodowo – słowiańskiej. Wraz z tym zmieniał i modyfikował teorię rozwoju literatury, kreację poety i funkcję poezji. (...) Stanowił w istocie o nowym ruchu literackim” (Ozóg-Winiarska, Winiarski 2003, 107–108).

Twórcy z kręgu *szkoły ukraińskiej*

Od początku XIX wieku widoczny jest na łamach czasopism i w literaturze wzrost zainteresowania Ukrainą: „pojawiają się artykuły o życiu i zwyczajach Ukraińców, publikowane są ukraińskie pieśni ludowe (najpierw liryczne i obrzędowe, później także historyczne), ukazują się rozprawy naukowe” (Werwes 1972, 105). Rozpoczynają się badania nad językiem i folklorem ukraińskim. Pisarze i poeci często sięgają do motywów z ukraińskiego folkloru, czerpią z historii. Powstała „szkoła literacka”, do której zaliczano pisarzy różnych pokoleń i orientacji artystycznych. Twórców *szkoły ukraińskiej* często nie łączy nic poza przedmiotem narracji, wyznaczanym z jednej strony przez specyficzne cechy przyrody ukraińskiej ziemi, z drugiej przez niespotykane w skali kraju bogactwo tamtejszego folkloru i tradycji historycznej.

Zastanawiający jest fakt, z jakim utworem należy łączyć początek *szkoły ukraińskiej* w romantyzmie polskim. Bielanka-Luftowa podkreśla, że pierwszym utworem „szkoły” był poemat Tymona Zaborowskiego z 1818 roku – *Zdobycie Kijowa* (1936, 370). Pierwszeństwo w reprezentowaniu „szkoły ukraińskiej” Werwes przyznaje Bohdanowi Zaleskiemu, którego wiersze ukazują się drukiem od 1822 roku, wspominając przy tym, iż niektórzy mylnie wiążą początek „szkoły” z *Marią* Antoniego Malczewskiego (1825) (1972, 110). Tematyka ukraińska w polskiej literaturze romantycznej zdomowała się w latach dwudziestych szczególnie za sprawą dumek Zaleskiego (*Dumka hetmana Kosińskiego* 1823, *Dumka Mazepy* 1825, zbiory *Rusałki* 1829 i *Czajki* 1830). Trzy lata po ukazaniu się „powieści ukraińskiej” Malczewskiego, Seweryn Goszczyński wydaje *Zamek kaniowski*. O innej, zaginionej, powieści Goszczyńskiego z roku 1829, której bohaterem był Wernyhora, wspomina Stanisław Pigoń (1925, 214–215). Urodzony w Krzemieńcu Słowacki również nie unika ukraińskiej tematyki w swoich wczesnych utworach, takich jak, *Dumka ukraińska* (1826) czy *Piosnka dziewczyny kozackiej* (1829), *Żmija*. Romans poetyczny z podań ukraińskich (1832). Do pokolenia starszych twórców oczarowanych ukraińskością należy również Tymko Padurra (1801–1871), mimo że utwory jego ukazały się drukiem dopiero w 1844 roku.

Pierwsza fala „ukrainizmu” w polskiej literaturze romantycznej przypada na lata dwudzieste. Miała ona głęboki sens i wpływała wprost z duszy poetów z ukraińską ziemią związanych. Ważnym punktem jest rok 1831, kiedy wielu twórców biorących udział w Powsta-

niu Listopadowym udaje się na emigrację, a z kręgu żywych kilka lat wcześniej (zm. 1826) odszedł Antoni Malczewski. „Po roku 1831 szkoła rozpada się na dwa odłamy: (...) odłamek emigracyjny, na którym nostalgia wycisnie piętno idealizacji, zwróci się głównie ku przeszłości Ukrainy i obierze za temat kozactwo, w kraju twórczość autorów szkoły oprze się więcej na ludzie i na teraźniejszości” – zauważa Maria Bielanka-Luftowa (1936, 370).

„W końcu lat trzydziestych i na początku czterdziestych na Ukrainie daje się zauważyć znaczny wzrost szeregu pisarzy i produkcji literackiej, aktywizacja czasopism, pojawianie się pierwszych rozpraw krytycznych – w ogóle wielkie ożywienie życia literackiego. Pisarze ukraińscy nawiązują w tym czasie także ściślejsze związki z innymi narodami słowiańskimi” (Werwes 1972, 50). Werwes zwraca w powyższym fragmencie uwagę na ważny aspekt życia literackiego na terenie Europy Środkowo-Wschodniej. W romantyzmie bowiem tworzy się nowożytnie rozumienie narodu, ale także odnawia się poczucie wspólnoty z innymi narodami wchodzącymi w skład wspólnoty słowiańskiej.

W latach trzydziestych na arenie literackiej pojawia się młodsza generacja twórców *szkoły ukraińskiej*: Tomasz Olizarowski (*Zawerucha* 1836), Aleksander Karol Groza (*Pan Starosta Kaniowski* 1836, Śmieciński 1850, *Hryć* 1858) oraz jego brat Sylwester, Michał Czajkowski (*Powieści kozackie* 1837, *Ukraińki* 1841, *Wernyhora. Wieszczyk ukraiński* 1838, *Hetman Ukrainy* 1841, *Koszowata* 1841). Ukazują się powieści związane z pierwszą falą ukrainizmu Michała Grabowskiego (*Koliszczyzna i stepy* 1838, *Stanica Hulajpolska* 1840, *Zamięć w stepach* 1862, *Pan starosta Zakrzewski* 1860, *Opowiadania kurennego* 1862). Nie unika tematyki ukraińskiej w dalszej twórczości również Słowacki (*Duma o Waclawie Rzewuskim, Mazepa* 1840, *Waclaw* 1838, *Beniowski* 1841, *Sen srebrny Salomei* 1843, *Zawisza Czarny*). Fascynacje Kozaczyzną widać w twórczości Henryka Rzewuskiego (*Sicz Zaporoska – Pamiętki Sopolicy* 1839 oraz *Zaporożec* 1854). Obraz Podola odnajdziemy w liryce Maurycego Gosławskiego (*Poezje* 1864 – zwłaszcza poemat *Podole* oraz *Duma o Nyczaju*). Motywy południowo – kresowe znajdują się także w twórczości Lucjana Siemieńskiego i Augusta Bielowskiego (*Wieś Serby* 1835, *Trąby w Dnieprze* 1836, *Trzy wieszczby* 1841 – *Dumka Ukraińca, Wieczory pod lipą* 1845). Kwestie polsko – ukraińskie opisuje w swoich powieściach także Józef Ignacy Kraszewski (*Historia Sawki* 1843, *Ostap Bondarczuk* 1847, *Jaryna* 1850)².

² Badacze przedłużają żywotność „szkoły” do twórczości Jarosława Iwaszkiewicza (Bielanka-Luftowa) czy też do współczesnego pisarza Włodzimierza Odojewskiego. W każdej w zasadzie epoce literackiej odnajdziemy utwory, które zawierać będą motywy ukraińskie czy też kresowe. Jednakże to romantykom udało się ukształtować mit Ukrainy i uczynić go żywotnym w literaturze aż po czasy współczesne.

Zagadnienie *szkoły ukraińskiej* w debatach literackich okresu romantyzmu

Jeden z ciekawszych przedstawicieli polskiej krytyki literackiej w latach trzydziestych XIX wieku, Aleksander Tyszyński, przedstawił w swojej epistolarnej powieści *Amerykanka w Polsce* (wyd. Petersburg, 1837) teorię regionalnych szkół poetyckich. Ustanawiając kryterium odmienności „ducha” i „stylu” autor wyróżnił w ówczesnej literaturze krajowej cztery szkoły, pisząc: „W obrazie poezji polskiej odróżniają się mianowicie swą twarzą: szkoła litewska, szkoła ukraińska, szkoła puławska i szkoła krakowska, te przynajmniej dotąd najznakomiciej swe odznaczyły piętno” (1959, 71). Trzeba przy tym zaznaczyć, że Tyszyński nie był pierwszym, który zauważył wyraźnie zaznaczające się kierunki w ówczesnej poezji. Pisał o tym już wcześniej Mochnacki³, jednak to *Amerykance w Polsce*, temu „romansowi ożenionemu z rozprawą” – jak pisał Piotr Chmielowski, zawdzięczamy pogłębienie tematyki.

Tak opisuje koncepcję Tyszyńskiego Stefan Sawicki: „W liście *O szkołach poezji polskiej* ujawnia się wyraźnie to, co nazwano koncepcją szkół poetyckich. List ten dotyczy poezji współczesnej, którą zwykło się wówczas rozciągać aż na czasy stanisławowskie. Tyszyński zwraca uwagę na dwa aspekty poezji: wewnętrzny i zewnętrzny⁴. Pierwszy nazywa jej duchem, a drugi – stylem” (1969, 201). „Duch” i „styl” właśnie mają decydować o charakterze twórczości, o tym, jaką posiada „barwę”, jakie cechy.

Podział na szkoły litewską, ukraińską, puławską i krakowską jest, jak widzimy, „geograficzny” czy też „terytorialny”. Warto tu mieć w pamięci podział literatury europejskiej na literaturę Północy („której melancholia matką”, jak pisał Tyszyński, 1837, 246) i literaturę Południa („której cechą imaginacja wesoła” 1837, 246)), gdyż koncepcja Tyszyńskiego wydaje się korespondować z tym spojrzeniem w trochę mniejszej skali geograficznej. Poza tym wpływ szeroko pojętego otoczenia, środowiska czy klimatu na kulturę (a więc i na literaturę) często bywa przedmiotem dyskusji. O wpływie tym przeczytamy choćby w *Amerykance...*: „Rodzaj klimatu, rodzaj tego powietrza, które nad

³ Zob. M. Mochnacki, *Artykuł, do którego był powodem „Zamek Kaniowski”*, [w:] Mochnacki 1957.

⁴ U Tyszyńskiego: „Raz tedy jeszcze powtarzam, że czuć poezją możemy wewnętrznie i zewnętrznie, że myśli i wydania jej sposób główny wpływ wywierają na poetyczne uczucie. Utwór i układ myśli tworzą w poemacie to, co duchem jego zowiemy, a wrażeń odcienia budują nam styl” (1837, 21).

nami krąży, w siłę żywotną się wpaja, wpływa w odcieniu swoim na rodzaj natchnionych geniuszów” (1837, 246).

Z listów Karysty – bohaterki *Amerykanki...* – wynika, że to szkoła litewska jest niejako „główną”. Jednak nie ulega wątpliwości, że szkole ukraińskiej poświęcono najwięcej miejsca. W liście bohaterki przeczytamy:

Duch i styl ukraińskiej szkoły różne są zupełnie od ducha i stylu szkoły litewskiej, a bardziej jeszcze innych poezyj polskich. **Ponurość, dzikość, krwawe obrazy, zbrodnie** są ulubioną, powszednią poetów **ukraińskich** treścią; (...) jeśli w nich spotkasz miłość, **miłość** będzie **ponura** lub **dzika** albo też cielesna i prosta. Przedmioty i obrazy ukraińskiej szkoły z wielu względów świat nowy dla poezji polskiej stworzyły; (...) ukraińskie miasteczka i ukraińskie rzeki po raz pierwszy dały się słyszeć, dały się widzieć w jej twórcach. **Styl** ukraińskich poetów wszędzie **nierówny, niepoprawny, ciemny**; rymy to nazbyt trudne, to całkiem zaniedbane; odznaczają go słowa silne, ponure i nieraz nadęte, porównania ciężkie, dalekie, mocno poetyczne; mnóstwo wyrazów nowych, miejscowych, niezwykle obroty i składnie” (Tyszyński 1837, 46–47).

Barwę szkoły ukraińskiej upatruje Tyszyński więc w „ponurości i dzikości”, a do grona piewców owej dzikości zalicza m.in. Malczewskiego, Goszczyńskiego, Zaleskiego, Gośławskiego, Zaborowskiego. Przy czym, jak pisze Chmielowski, Tyszyński miał na uwadze „nie tylko miejsce urodzenia poetów, ale rzecz o wiele istotniejszą, bo charakterystyczne **cechy** wewnętrzne utworów” (1900, 212), ich cechy artystyczne.

Termin zaproponowany przez Tyszyńskiego przyjęli m.in. Michał Grabowski, Edward Dembowski, używali go także Mickiewicz czy Goszczyński. Podstawy koncepcji Tyszyńskiego zdaje się podzielać Dembowski, pisząc nie tyle o „szkołach”, co o „uczelninach” i również cechy artystyczne mając na względzie. O szkole ukraińskiej pisze, iż „za żywioły swoje przyjmuje **ponurość, dzikość**, obrazy pełne **zbrodni i okropności**, potęgę olbrzymią, uczucia zupełnie stłumione, formę – osnowaną na zaniedbania, nieogładzie, pospolitości” (1955, 5). Sawicki tak pisze o poglądach Dembowskiego na temat szkoły ukraińskiej: „ma ta szkoła trzy odcienie: jeden jest czymś pośrednim pomiędzy szkołą wileńską a ukraińską (Malczewski), drugi skupia cechy dla szkoły ukraińskiej najbardziej typowe (Goszczyński, Gośławski, Michał Czajkowski, Aleksander Groza, Tomasz Padurra, Michał Grabowski), trzecia osłabia tonację ukraińską poprzez pastelowość i melodyjność (Zaleski)” (1969, 211). Dodatkowo wyodrębnia też Dembowski „uczelnie” litewską i halicką, do ostatniej, będącej syntezą dwu pozostałych, zaliczając: Magnuszewskiego, Pola, Siemieńskiego, Bielowskiego, Rzewuskiego, Antoniego

Czajkowskiego, Zmorskiego. Kryterium geograficzne, widoczne chociażby w nazwach „szkół”, nie jest w koncepcjach Tyszyńskiego czy Dembowskiego nazbyt istotne, czemu daje wyraz Dembowski, pisząc: „nazwy (...) na te odrębne rodzaje poezji przyjęte zostały od miejscowości, iż naprzód poezja ludu ukraińskiego, galicyjskiego itd. ma wiele powinowactw z rodzajem pisania szkół ukraińskiej, halickiej; po wtóre, że główni twórcy (...) byli rodem, przebywali lub ogłaszali swoje pisma w prowincjach, od których ich szkołę nazwano” (1955,10).

Bezpośrednim kontynuatorem koncepcji Tyszyńskiego i teoretykiem *szkoły ukraińskiej* jest Michał Grabowski⁵. Tak pisze o XIX-wiecznym krytyku Andrzej Waśko: „Grabowskiego od galicyjskich słowianofilów odróżniał jego osobisty udział w tworzeniu szkoły ukraińskiej poezji polskiej w latach dwudziestych” (2005, V). Badacz ma oczywiście na myśli humanśką grupę poetycką *Za-Go-Gra*, której członkami i założycielami byli oprócz Grabowskiego – Zaleski i Goszczyński. Warto wspomnieć również powieści Grabowskiego o tematyce ukraińskiej, np. *Koliszczyzna i stepy*, *Stanica Hulajpolska*, *Pan starosta kaniowski*. Poza tym z racji pochodzenia (Grabowski urodził się i wychował na Wołyniu) mógł badać gminną poezję ukraińską nie z perspektywy obcego, ale z perspektywy człowieka, który poznał ukraiński folklor osobiście.

Krytyk w pierwszym tomie *Literatury i krytyki* zamieścił obszerną część *O pieśniach ukraińskich*. Wspomniany tom, wydany w 1837 roku w Wilnie, zawiera następujące części: *Co znaczy kozaczyzna?*, *Pieśni ukraińskie wydane przez p. Maksymowicza, w Moskwie, 1834* oraz *O elemencie poezji ukraińskiej w poezji polskiej*⁶. Podstawę rozważań krytyka dotyczących folkloru ukraińskiego stanowią wydane przez Mychajło Maksymowicza „Ukraińskie pieśni ludowe: dumy ukraińskie; pieśni kozackie osnute na historycznych zdarzeniach; pieśni malujące byt Małorosjan” (Grabowski 1837, 37).

W przedostatniej części rozprawy Grabowski stara się odpowiedzieć na dwa nurtujące go pytania: „Jakiej jest wagi i ceny wszelka poezja gminna w oczach krytyka sztuki?” oraz „Ile wpłynęło elementu poezji gminnej ukraińskiej w osnowę nowej poezji polskiej?” (1837, 94). Poszukując na owe pytania odpowiedzi, snuje krytyk następujące rozważania:

⁵ Zob. polemika Grabowskiego z Tyszyńskim na łamach „Tygodnika Petersburskiego” 1837, nr 55 i 68.

⁶ Cytaty pochodzą z wydania M. Grabowski, *Literatura i krytyka*, t. I, Wilno 1837; pisownię podaję wg zasad współczesnej ortografii.

(...) jest życie umysłowe, właściwe ludom nieuczonym, którego sfera będzie barwniejsza, sympatyczniejsza, magnetyczniejsza. Kiedy rzecz idzie o poezję, sztukę piękną, nierównie więcej zależną od fantazji i uczucia jak od krytycznego rozumu, wtedy to epoki osnute właśnie z fantazji i uczucia są najdroższym skarbem i najkorzystniejszym wzorem. Składem tych minionych epok, a zarazem nie zgasłym nigdy ogniskiem ich życia jest **poezja gminna**. W rządzie innych takowych całego świata, trzyma niepoślednie miejsce poezja ukraińska (Grabowski 1837, 100).

Poezja gminna wzbudza w tym kresowym romantyku autentyczny zachwyt. Oczywiście jest dla niego fakt opisany wcześniej przez Mickiewicza we wstępie do *Ballad i romansów* z 1822 roku, iż nasza romantyczna poezja ma swe źródło w poezji gminnej, że „wyszła świeża i piękna z żywego źródła narodowych poezji” (Grabowski 1837, 105). Tak oto widzi krytyk rolę ludowej poezji ukraińskiej w kształtowaniu się tendencji romantycznych w polskiej literaturze: „poezja ukraińska tym żywiej nas obchodzić powinna, że jej element dzielnie wnika w skład naszej narodowej poezji, szczególnie terażniejszej. (...) Poeci nasi najnowsi, urodzeni na Ukrainie, rozkochali się w śpiewach wieków dawnych i minionych, które brzmiały przy ich kolebce, i wnieśli ich woń i barwę w narodową poezję” (Grabowski 1837, 101).

Halina Krukowska pisze na temat gminnej poezji ukraińskiej, iż jest ona „w przekonaniu romantycznym poezją najbardziej samorodną, bo stworzył ją lud, będący w najwyższym stopniu poetą. Poezja taka jest więc najgłębszym świadectwem prawdy o jego życiu. A tylko taka poezja, sądzili romantycy, (...) zdolna jest wyrazić wewnętrzne życie narodu” (1977, 24). Mamy tu więc do czynienia z, wynikającą z romantycznego pojmowania ludowości, fascynacją poezją ludu ukraińskiego. Badaczka pisze o rozprawie Grabowskiego, iż „podkreślał (...), że w całej Słowiańszczyźnie Ukraina odznacza się najbardziej pierwotną kulturą, stworzoną przez narodowość sięgającą najodleglejszych czasów, a więc mającą najstarszą barwę” (Krukowska 1977, 24). Jako przedstawicieli szkoły ukraińskiej wymienia Grabowski: Zaleskiego, Goszczyńskiego, Malczewskiego, Grozę oraz Olizarowskiego, konkludując, iż „ich prawa do stanowienia osobnej szkoły zasadzają się nie na tym, że obierają na treści swoich utworów przedmioty z historii tej ziemi, ale raczej, że przejmują całkiem duch i barwę właściwej poezji ukraińskiej” (1840, 37–38). Pisze krytyk o tych poetach, iż „byli z dzieciństwa owiani dźwiękami pieśni ukraińskiej i zanieśli z sobą do (...) stolicy, żywe wrażenia dziecinnej kraju i wieku” (1837, 104), a także, że „trzej nasi ukraińscy poeci, trzy zupełnie inne malowali Ukrainy:

Goszczyński Ukrainę hajdamacką, Zaleski Ukrainę kozacką, Malczewski Ukrainę polską, szlachecką” (1837, 114).

W dalszej części rozprawy porównuje Grabowski poetów szkoły do legendarnych bandurzystów i lirników, zaznaczając, iż „ukraińskość” ich nie jest zewnętrzna, a ludowa poezja ukraińska głęboko się w ich duszach zakorzeniła, skąd „odżyła po raz drugi”. Poeci szkoły ukraińskiej, dla których źródłem inspiracji był folklor ukraiński z charakterystycznymi dumami i pieśniami historycznymi, „rozebrali pomiędzy siebie całą treść Ukrainy. Fizjonomie dzikie i przygody krwawe wzięł Goszczyński; barwne życie i rycerskie dzieje – Zaleski; Malczewskiemu dostała się część najrozleglejsza: melancholia tych miejsc i czasów” (1837, 115). Pisząc te słowa zapoczątkował Grabowski podział wizerunków Ukrainy w romantyzmie. Inspirowany myślą Herdera i Schellinga, dziełem Zoriana Dołęgi Chodakowskiego, różnymi zbiorami pieśni ludu ukraińskiego (Certelewa czy Maksymowicza) oraz osobistymi kontaktami z innymi twórcami *szkoły ukraińskiej*, Grabowski zdołał uwypuklić znaczenie romantycznego ukrainizmu w polskiej literaturze. Rozprawa Grabowskiego przyczyniła się do popularyzacji „ukraińskiej szkoły poetów” oraz prezentowanych przez nią wizji Ukrainy.

Tematykę szkoły ukraińskiej poruszał również Mickiewicz w wykładach paryskich. Wspominał dźwięczny i przyjemnie brzmiący język ukraiński. Przedstawiał Ukrainę jako „kraj nierozgraniczony, wielce zajmujący dla historii i literatury”, gdzie za Dniepr i Don, aż do Kaukazu ciągną się szerokie stopy, które przez Mickiewicza nazwane „płaszczyznami ukraińskimi, są stolicą poezji lirycznej”, a „smutek i tęsknota głównie znamionują poezje tych okolic” (1949–1955, VII, 37–39). W trakcie jednego z wykładów mówił poeta:

Dwie szkoły poczęły teraz odznaczać się w literaturze polskiej: **litewska** i **ukraińska**. Szkoła litewska pierwsza wprowadza do literatury świat duchów. (...) W szkole ukraińskiej ujrzemy też samą dążność do uduchowiania. Szkoła ta (...) przyjmuje nieustanny wpływ świata niewidomego na widomy. W każdym utworze (...) szkół można wyróżnić te dwie strony: stronę **uchwytną** oraz tak zwaną fantastyczną, to jest **duchową**. Szkoła ukraińska porzuca utarte tory dawnej poezji polskiej, nie szuka swych bohaterów pomiędzy mężami politycznymi, sławi niektórych wodzów ludu. Po raz pierwszy rozgłasza imiona nieznane w świecie literackim; **jest to literatura wybitnie ludowa** (1997, 381).

Opisując *szkołę ukraińską*, podkreśla Mickiewicz jej zaangażowanie w odmianę oblicza polskiej poezji. Twórcy odrzucają klasycystyczny model myślenia o literaturze, inspirowaną ich prowincje, nie życie salonowe stolicy – powstaje nowa, przesiąknięta ludowością literatura. Zaznacza dalej, iż: „ten kierunek Litwinów i Ukraińców nie podobał się bar-

dzo szkole dawnej, reprezentowanej przez publiczność warszawską. Krytyka okrzyknęła tę nową literaturę za napad barbarzyństwa” (1997, 382).

W wykładzie XXX przedstawia poeta-profesor piśmiennictwo lat dwudziestych XIX wieku, uwypuklając obecność w poezji „świata duchów” oraz ludowy charakter tej poezji. Najstynniejszymi pisarzami doby przed 1830 rokiem nazywa Zaleskiego i Goszczyńskiego, zaś Malczewskiego – „przodownikiem nowej literatury”. W dalszych wykładach omawia Mickiewicz *Marię* Malczewskiego oraz poemat Zaleskiego *Duch od stepu*. Nazywa Zaleskiego „niezaprzeczenie największym ze wszystkich poetów słowiańskich”, który „rzucił pęk zwrotek na zakończenie poetyckiego igrzyska Słowian” (1997, 385). Natomiast przy okazji omówienia *Zamku Kaniowskiego* wspomina o Goszczyńskim: „Goszczyński (...) podłożył ogień pod starodawny gmach poezji. Niweczy wszystkie jej tradycje, zachowuje z niej jedną tylko strunę” (1955, XI, 51). Mickiewicz wielokrotnie w trakcie wykładów w paryskim Collège de France wspomina dzieła z Ukrainą związane, które świadczyć mają o jedności słowiańskiej (Lasecka 1984, 193).

Tematyka romantycznego ukrainizmu była na emigracji żywo dyskutowana. Wspomnieć należy chociażby polemiki i wystąpienia Krępowieckiego i Czyńskiego oraz ich adwersarza Michała Czajkowskiego. Nie bez znaczenia jest również fakt, iż po Powstaniu Listopadowym część pisarzy i poetów *szkoły ukraińskiej* znalazła się na emigracji.

Reasumując, można stwierdzić, że pojęcie *szkoły ukraińskiej* przyjęło się w polskiej krytyce literackiej i na długo w niej zagościło. Do szkoły tej zaliczano pisarzy tworzących w różnym czasie, należących do różnych orientacji politycznych i artystycznych, twórców prezentujących różnorakie wizje Ukrainy. Jednoznacznie określić niejednolity twór, jakim jest *szkoła ukraińska* w polskiej poezji niepodobna. Już XIX – wiecznym krytykom termin ten przysparzał wiele wątpliwości, stąd zapewne znaczne różnice między autorami zaliczanymi do „szkoły”. Przez lata różnie patrzono na *szkołę ukraińską* w polskiej literaturze, uważano ją jedynie za jedną z realizacji zjawiska, jakim był regionalizm, albo za zjawisko literackie, swoisty fenomen. *Szkoła ukraińska* jest rzeczą unikatową i oryginalną, nawet jeśli jest tylko realizacją regionalizmu w literaturze. Rozpatrując to zjawisko nie można pominąć faktu, iż jest to pewna całość, którą łączy specyficzna tematyka i styl, ale całość, na którą składają się dzieła twórców o często diametralnie różnych doświadczeniach, poglądach. I na tym również wydaje się polegać fenomen tego literackiego zjawiska – na łączeniu różnorodnych realizacji tematu ukraińskiego (czy raczej tematów) w jedną całość. Liczne głosy zabierane przez czołowych krytyków dziewiętnastowiecznych świadczą o dużym znaczeniu zjawiska literackiego, jakim była *szkoła ukraińska* i o niepoślednim miejscu utworów z tematyką ukraińską związanych w naszej literaturze.

Bibliografia

- Ankudowicz-Bieńkowska, Maria. 1999. *Z dziejów folkloru kresowego doby romantyzmu*. Ośrodek Badań Naukowych im. Wojciecha Kętrzyńskiego: Olsztyn.
- Bielanka-Luftowa, Maria. 1936. *Znaczenie terytorium w tak zwanej szkole ukraińskiej*. „Pamiętnik Literacki” 2: 358–367.
- Dembowski, Edward. 1955. *Pisma*. t. III. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Goszczyński, Seweryn. 1925. *Kilka słów o Ukrainie i rzezi humanńskiej. Zamek kaniowski*. Kraków.
- Grabowski, Michał. 1837. *Literatura i krytyka*. Teofil Glücksberg: Wilno.
- Grabowski, Michał. 1840. *Literatura i krytyka*, Teofil Glücksberg: Wilno.
- Jakóbiec, Mariian. 1963. *Literatura ukraińska*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Janion, Maria. Żmigrodzka, Maria. 1978. *Romantyzm i historia*. Państwowy Instytut Wydawniczy: Warszawa.
- Kapełuś, Helena. 1971. *Romantyzm i folklor*. W *Problemy polskiego romantyzmu*. pod redakcją Marii Żmigrodzkiej, Zofii Lewinówny, 278–310. Zakład Narodowy im. Ossolińskich: Wrocław.
- Krukowska, Halina. 1977. „Szkola ukraińska” w poezji romantycznej. „Zeszyty Naukowe” Filia Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku 19: 12–34.
- Lasecka Joanna. 1984. „A step – koń – kozak – ciemność – jedna dzika dusza”. *Ukraina w powieści poetyckiej*, „Prace Polonistyczne” XL: 190–195.
- Mickiewicz, Adam. 1949–1955. *Dzieła*. t. VII. Czytelnik: Warszawa.
- Mickiewicz, Adam. 1955. *Literatura słowiańska. Kurs III i IV*. Czytelnik: Warszawa.
- Mickiewicz, Adam. 1997. *Literatura słowiańska. Kurs drugi*. Czytelnik: Warszawa.
- Mochnacki, Maurycy. 1910. *Pisma po raz pierwszy edycją książkową objęte*. Księgarnia Polska B. Połonieckiego: Lwów.
- Mochnacki, Maurycy. 1957. *Pisma wybrane*. Państwowy Instytut Wydawniczy: Warszawa.
- Mokry, Włodzimierz. 1997. „Ruska Trójca” – karta z dziejów życia literackiego Ukraińców w Galicji w pierwszej połowie XIX w. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego: Kraków.
- Ożóg-Winiarska, Zofia. Winiarski, Janusz. 2003. *Antropologiczny horyzont opisów Ukrainy w poezji epickiej do okresu dojrzałego romantyzmu*. W *Polska w literaturze*

- ukraińskiej – Ukraina w literaturze polskiej. Materiały z sesji naukowej...*, pod redakcją Fryciego Stanisława. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie: Piotrków Trybunalski.
- Pigoń, Stanisław. 1925. *Nieznana powieść poetycka Goszczyńskiego o Wernyhorze*. „Przegląd Współczesny” 2: 214–215.
- Straszewska, Maria. 1977. *Romantyzm*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne: Warszawa.
- Szkoła Główna Warszawska*. 1900. Pod red. Bronisława Chlebowskiego. Druk W.L. An-czyca i Spółki: Kraków.
- Uliasz, Stanisław. 2001. *O literaturze kresów i pogranicza kultur*. Wydawnictwo Uniwer-sytetu Rzeszowskiego: Rzeszów.
- Waśko, Andrzej. 2005. *Wstęp*. W: Grabowski, Michał. *Wybór pism krytycznych*. Księgarnia Akademicka: Kraków.
- Werwes, Hrihorij. 1972. *Tam, gdzie lkw srebrne fale płyną. Z dziejów stosunków liter-ackich polsko-ukraińskich w XIX i XX wieku*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Witkowska, Alina. 1980. *Ja, głupi Słowianin*. Wydawnictwo Literackie: Kraków.



Among Devils, Buddhas, and Suburbia: Rushdie's *The Satanic Verses* and Kureishi's *The Buddha of Suburbia* as Exercises in Identity Formation

Wit Pietrzak
University of Łódź

Abstract

The article argues that Salman Rushdie's *The Satanic Verses* and Hanif Kureishi's *The Buddha of Suburbia* delimit a path towards a non-essentialist identity formation. In respect of Rushdie, it is shown that identity may be aptly understood as a process of polyphonic meandering between trenchant categories of the West and the autochthonous. Referring to Kureishi, it becomes evident that he proposes to instigate the category of the postcolonial migrant as the dominant form of identity formation in the late twenty first century. Finally the two positions are shown to be mutually informative, as both novelists embrace the ideas of polyphony and the non-identical to describe their characters.

Keywords: Salman Rushdie, Hanif Kureishi, postcolonialism, identity

Abstrakt

W niniejszym artykule analizie poddane są dwie powieści, *Szatańskie wersety* Salmana Rushdiego i *Buddha z przedmieścia* Hanifa Kureishiego w celu ukazania procesu formowania się nie-esencjalistycznej jaźni. W odniesieniu do Rushdiego, jaźń można pojąć jako proces polifonicznej negocjacji pomiędzy twardymi kategoriami Zachodu oraz autochtoniczności. Natomiast w powieści Kureishiego kategoria postkolonialnego migranta zostaje ustanowiona jako kluczowa formuła pojęcia późno-dwudziestowiecznej

jaźni. W konkluzji sugeruję, że obydwie te pozycje wzajemnie się uzupełniają, czyniąc idee polifoniczności oraz inności cechami definicyjnymi bohaterów.

Słowa klucze: Salman Rushdie, Hanif Kureishi, postkolonializm, tożsamość

There are as many approaches to postcolonialism as there are theoreticians of the idea. As with so many other “postisms,” the understanding of the postcolonial condition rests in large measure on the interpretive approach that is adopted to elucidate the term. However, there seems to exist a point wherein most interpretations of postcolonialism cross. This point is the idea of language as a vehicle for non-essentialist identity formation, inasmuch as it is the idiom of the colonizer that, as Frantz Fanon observed back in 1961, has come to irreversibly affect and distort the identities and mindsets of the peoples of former colonies. Even though the more politically-minded critics would sooner aver that, deleterious though the nature of this imposition is, linguistic tyranny is a concomitant of a larger process of cultural and social subjugation. The focus of this paper is on the postcolonial situation in England as depicted in Salman Rushdie’s *The Satanic Verses* and Hanif Kureishi’s *The Buddha of Suburbia*, since both establish the notion of secularised language, a perennial issue in framing the postcolonial identity.

In his 1832 address to the British Parliament, T. B. Macaulay said of the backward citizens of the then empire: “We have to educate a people who cannot at present be educated by means of their mother tongue [...] The claims of our own language it is hardly necessary to recapitulate [...] the empire is the imperishable empire of *our* arts and *our* morals, *our* literature and *our* laws” (qtd. in Jussawalla 2005, 98 emphasis in original). These words testify to the English feeling of undaunted superiority over their colonized subjects who must primarily become conversant with the English tongue before they can even dream of imbibing the refined broadly-conceived English culture. One of the belated responses such a lofty viewpoint triggered is exemplified in Ngugi wa Thiong’o’s 1964 novel *Weep Not, Child*, in which at one point, in a conversation with his girlfriend, Mwihaki, the protagonist of the novel, says:

“All this land belongs to the black people.”

“Y-e-e-s. I’ve heard father say so. He says that if people had had education, the white man would not have taken all the land. I wonder why our old folk, the dead old folk had no learning when the white man came?”

“There was nobody to teach them English” (1964, 37).

Taken anecdotally, the short dialogue still goes to show the extent to which, in this case Africans, are slowly taught to recognize the supremacy of the white man. Significantly enough, this ostensibly innocuous inculcation takes place mostly at the level of language. It is thus within the immediate remit of this article to discuss the process of a restitution of language with a view to establishing an idiom capable of capturing the contemporary postcolonial condition. Granted that the first battles over linguistic identity of the peoples of the former colonies were fought on the grounds of cultural theory and artistic production, the focus is here laid on two seminal postcolonial novels as perhaps the best means to conjuring up a feasible vernacular of the colonized.

The issue of finding a language proper to singing the postcolonial fate of the people polarised the theoretical debate within the clique of non-English theoreticians. On the one hand, Ngugi wa Thiong'o and Fanon pressed that English as a postcolonial lingua franca be shed so that the process of decolonisation may be complete; on the other, Chinua Achebe stressed the need for cross-border communication of, in his case, all African writers, which could only be achieved through the medium of English: "There are not many countries in Africa today where you can abolish the language of the erstwhile colonial powers and still retain the facility for mutual communication" (1976, 77). Regardless of the fact that both positions hold some appeal and are in many respects complementary, it is the latter that appears to have secured a wider support among the contemporary critics and thinkers. It is little wonder, since by remaining in touch with English or any other of the "colonial idioms" indigenous writers gain a chance to naturally straddle at least two traditions, their own and the one derived from the West. This special position opens for the aboriginal writers a space in which they can let voices of the thus-far oppressed be heard as well as formulate unprecedented visions of multicultural societies. Recalling Rushdie's foundational call of the 1982 London *Times* article, the empire was poised to "write back" and it came "with a vengeance" indeed.

In the literatures written in the remit set up by Achebe's suggestion, that is in a remoulded English, Stuart Hall distinguished two moments of representation. The first came with the newly-won independence of the former empire and sought to contest the negative image rife in the media with a positive depiction of the native (Procter 103). The second moment, while refusing the simple reversals that the first promoted, saw the postcolonial condition as offering, and at the same time demanding, to be seen through the lens of difference: on ethnic, generational and sexual grounds. The former element to this triad tried to subsume the divergent modes of being under one tag of African or Indian identity, while the latter emphasised the plethora of possible ways of being an individual self. Therefore this second moment "is characterised by a shift

from the notion of representation as mimetic, to a recognition that representation plays a formative, constitutive role” (Procter 2006, 103). The second wave of theoreticians have claimed that there is no such thing as an essence of aboriginality which needs to be captured and put forth in art; rather the notion of identity of the former empire citizens is created by the political situation in which they are plunged, be it in their own countries, even in England or in the US, for that matter.

It may be suggested that so far the postcolonial artists (however we understand the notion) have worked within that latter paradigm. In the following we proceed by examining two among the key texts of the second moment of representation, Rushdie’s *The Satanic Verses* which will then be set against Kureishi’s *The Buddha of Suburbia*.

Rushdie’s novel, just as the earlier *Midnight’s Children*, structurally emphasises its allegiance with Lyotard’s foundational criticism of grand narratives (1984). In *Midnight’s Children* events of international status such as Indira Ghandi’s prosecution for alleged electoral fraud and even more importantly the Indo-Pakistan War of 1971 are woven into the text alongside the personal ruminations and discontinuous recollections of Salim Sinai’s childhood. Indeed, in *The Satanic Verses* the number of intertwining stories is still greater; the principal story of Gibreel Farishta and Saladin Chamcha who are chosen to represent respectively good and evil (even though the categories are highly equivocal) is spangled with, among others, the apocryphal story of Mahound’s epiphany and the creation of *The Qur’an* (evoking Mahomet, hence the infamous hullabaloo of 1989), the story of the Everest conqueror Alleluia Cone, the description of a pilgrimage of a small village that ended with an alleged parting of a sea and many others. All those constitute the fabric of *The Satanic Verses* by constantly interpenetrating one another; it seems that the clash between Gibreel, who is eventually turned into God’s reckoning angel, and Saladin, appropriately changing into a sulphur-breathing demon of a goat, informs also the other strands of the novel as though their conflict has been waged simultaneously across the past fifteen hundred years.

Such a multifarious assembly of histories as displayed in Rushdie’s most famous novels takes its cue from “Lyotard’s central thesis that late twentieth-century existence is composed entirely and exclusively of competing discourses and modes of representation” (Bradford 2007, 195). Lyotard explains his central contention, asserting that in what he calls the postmodern condition the quest for the Grail is elevated over the Grail itself; it is not a teleologically assumed goal of investigation that matters to the postmodern artist or philosopher but rather the process of searching for it. Similarly, Rushdie accepts that the *grand recits* of the past are no longer valid and in their stead he conjures the many

small narratives that make up the face of the contemporary reality. This condition of plurality and fragmentation is, according to Rushdie, where the novel “comes in [...] [This] is the point from which fiction begins” (1992, 422).

The Satanic Verses to a large degree attempts to ridicule the possibility of any form of finite and stable truth or knowledge. The blasphemous depiction of Mahound as a fallible man shows religion as untenable, since the reputed word of Angel Gibreel in fact comes from Farishta who is transported to that *illo tempore* of Islam in his sleep. Furthermore, the words Mahound wishes to be recorded are changed by his scribe, whose name is Salman. In a conversation with the once powerful poet Baal, Salman reveals his sacrilege: “if my poor words could not be distinguished from the Revelation by God’s own Messenger, then what did that mean? What did that say about the quality of the divine poetry?” (367). Importantly enough, Salman does not provide Baal with any answer, leaving him to his own conjecture as to the nature of God’s word. Thus the many stories that comprise the novel may be argued to substitute for the lack of the first and at the same time final word of the Almighty. In this world of small narratives the issue of language comes to the fore in that an infinite variety of language games are called upon to fill in the gap left by the disappearance of the supreme discourse. This, of course, is of vital importance to the issue of identity, since the sort of metaphor one chooses for oneself must under the circumstances be as good as any other. It is no matter whether one wishes to be an Indian nationalist like Zeeny Vakil or an English-infatuated immigrant such as Chamcha, as long as the role one has chosen fits in with no friction; the only danger here is posed by those who will not accept any exception to their paradigm. Those in *The Satanic Verses* are represented by the religious zealots in the like of the mad Gibreel, the butterfly-covered Aysha or the business-oriented prophet Mahound.

Unlike the unwavering people of God, Chamcha as one who has renounced religion is an archetypal figure of postcolonialism. Having come to England, he embraces the white man’s culture uncritically and seeks to be a part of it in spite of taunts he receives from the native-born.

[H]e would be English, even if his classmates giggled at his voice and excluded him from their secrets, because these exclusions only increased his determination, and that was when he began to act, to find masks that these fellows would recognize, paleface masks, clown-masks, until he fooled them into thinking he was *okay*, he was *people-like-us*. He fooled them the way a sensitive human being can persuade gorillas to accept him into their family, to fondle and caress and stuff bananas in his mouth (43 emphasis in original).

Chamcha eventually succeeds in making himself even more English than the English themselves with an impeccable accent and a beautiful white wife, Pamela. The implication is that he has deceived not only the white people but himself. He acts out a Brit so well that he almost entirely forgets that he is an Indian. Yet, Chamcha in the above-quoted passage is shown to be a smarter man than the crude English with whom he wishes to mingle. The fact he outwits them by promoting an identity that seems to stem from his inherent understanding that who you are does not depend on your skin colour or where you were born but on what language game you choose to adopt as your own.

Towards the end of the novel Chamcha returns to India and makes up with his long-estranged father, as a result reclaiming his Indian identity and original name of Salahuddin Chamchawala. Yet, this re-emergence as an Indian does not seem to signify that he has found out the truth about himself. Rather, amid lots of possible ways of being a self, he finds the one that befits him, even if temporarily. He does not wish to be reunited with the traditional India, nor does he hanker after an Anglicised version of the country; in the light of those facts, the return to the old name of Chamchawala cannot be seen as a symbolic restitution of his native identity. After all a name is a name and just as Chamcha was a name under cover of which he created his life in London so Chamchawala becomes a name which he associates with a new beginning of life back in Bombay.

Unlike Gibreel, whose madness of monomania and belief he was God's avenging angel lead to multiple homicide, Saladin, or Salahuddin, never ceases to be a teller of tales, the truth-seeker insatiate, the "Man of a Thousand Voices and a Voice." If throughout the novel he does embark on a quest for identity, it is a quest away from what his friend from radio calls "slave mentality" (61); only when he has understood that Englishness is in fact forced on him, will Chamcha become a profane and unlogocentric man, in other words – it is once he has dropped his incongruous facade that he will gain the freedom of not having to make a final choice. The novel ends with an optimistic image, quite unlike those with which Rushdie finished his earlier works; Chamcha looks musingly on the view that spreads before the window of his early room: "Childhood was over, and the view from this window was no more than an old and sentimental echo. To the devil with it! Let the bulldozers come. If the old refused to die, the new could not be born" (547). This image, at the same time violent, slightly mournful and hopeful, captures the idea of the new self that Rushdie has worked on throughout his novel. Once the old mores and sentimental allegiances are done away with, the new world may be born; one with no prophets and final truths, free from imposed codes of conducts and enforced identities,

a landscape neither British nor Indian. It is a sad irony that this message of hope should have instigated violence and brought fatwa on Rushdie.

What Chamcha and his many impersonations in *The Satanic Verses* promote is the oft-quoted idea of hybrid identity. As Rushdie put it, *The Satanic Verses* “celebrates hybridity, impurity, intermingling, the transformation that comes of new and unexpected combinations of human beings, cultures, ideas, politics, movies, songs. It rejoices in mongrelization and fears the absolutism of the Pure” (1992, 394). As an actor, migrant and a mimic man, Saladin is a perfect example of an unstable figure. Contrary to many critics’ opinion (Procter 2006, 109), it seems that Chamcha exemplifies a hybrid character better than Gibreel who obviously bears lots of traces of the notion but they are essentially forced on him. Throughout the novel he attempts to shed this variety in favour of a unified self. However, if hybridity may succinctly be explicated after Bhabha as “a state of ‘in-betweenness,’ as in a person who stands between two cultures” (Habib 2005, 750), then both Saladin and Gibreel are hybrids; should the positive facet of a hybrid identity be sought, Chamcha appears a fit exemplum in that he persistently looks for a face that will not suffocate his dreams and desires until he comes to terms with both his Englishness and Indian self in order to form a figure in between two cultures.

This perception of hybrid identity chimes with Radhakrishnan’s idea of “authenticity” as a “critical search for a third space that is complicitous neither with the deracinating imperatives of westernization nor with theories of a static, natural and singleminded autochthony” (755). So understood, hybrid identity must shed all stable points of reference, indeed it must give up on traditionally delineated identity as a state of “sameness-with,” and exist in the perpetually renewed act of self-invention, a redressing of the language of auto-creation. *The Satanic Verses* ends in a hopeful tone, suggesting that “newness comes into the world via the exuberant, hybrid commingling of cultures: a hybridity akin to the polyphony of the novel as form” (Israel 2005, 451). While it would be problematic to accept placing Rushdie in the tradition of the novel that is a characteristically western genre – given his own dismissal of such a taxonomy (Rushdie 1992, 64) – it does appear that polyphony is an apt term for describing Rushdie’s notion of identity.

Rushdie, in *The Satanic Verses*, offers a path beyond the long-established routes of cultural identity by articulately voicing his criticism of religion and an essentialist worldview. In *Imaginary Homelands*, he asserts that “rejection of totalized explanations is the modern condition,” adding in another essay that “perhaps I write, in part, to fill up that emptied God-chamber with other dreams” (1992, 422, 377). By creating the figures

of Gibreel and more importantly Saladin, as well as Salim Sinai in the earlier *Midnight's Children*, he successfully demonstrates that a plurality of discourses can take over from a single grand narrative. Rushdie most vivaciously and efficaciously delineates a milieu in which hybridization, Radhakrishnan's idea of "the third space," appears to be a particularly feasible form of self-creation, because only as hybrid figures, open to constant change, can we navigate through the world of plurality of language games. The novel ends with Saladin turning his back on the past and moving to the future; however, it is another postcolonial writer that has come to grapple with this future.

Although he disavows any links with Rushdie's works (Holmes 2001, 296), Kureishi faces the postcolonial condition from an angle sketched by Rushdie but left untraversed. Kureishi, identifies a wholly new situation in England of the mid- to late 1980s, noting the country's decline and decay: "strike-bound, drug-ridden, riot-torn, inefficient, disunited, a society which has moved too suddenly from puritanism to hedonism and now loathed itself," this "panorama of futility" calls for a new perspective according to Kureishi, one that avoids "insularity, schism, bitterness and catastrophe" (Bradford 2007, 203). This new point of vantage lies with what has been termed in regard to Kureishi's first novel, *The Buddha of Suburbia*, the Assimilated Postcolonial Novel:

For Kureishi's narrator Karim, and many of his fictive contemporaries, their Pakistani legacy is a curiosity, something that exists and is indeed still capable of generating racist antagonism, but which can for most of the time be treated with affectionate indifference [...] [the likes of Karim do not] attempt to extinguish their sense of difference; rather they make use of it to create a more subtle form of cultural hybridity (ibid.).

In *The Buddha of Suburbia*, Kureishi constructs Karim as a figure of otherness in several different respects; his father whom Karim both loves and loathes is a Pakistani, his mother is English, he is a bisexual and, when he becomes an actor in Matthew Pyke's play, Karim also becomes the intellectual Other. Yet, in spite of all those differences, Karim hardly hesitates as to his sense of belonging – he is "an Englishman born and bred, almost", as he informs the reader at the very beginning of the novel. He takes white boys' taunts and skinheads' threats for granted in that they constitute a part of his life as an English teenager. Karim lives at the threshold of the future created by Rushdie in the sense that he has successfully penetrated English society; even though he is still exposed to racism, he understands it as part of his social class fate: there are those born into riches and those born into rags, he is just in-between and also a little outside, somewhere one might call "the third space."

As Saladin and Gibreel, Karim ends up being an actor. Like they, he enters adult life through impersonating others. His first role is that of Mowgli. Although it could be suspected that he will fume at the role, given to him due to his skin colour, he jumps at it, seeing a chance for himself. He understands that if his otherness can help him, it is so much the better. After the play, Karim's father, Haroon, chastises him:

“Bloody half-cocked business,” he said. “That bloody fucker Mr Kipling pretending to whity he knew something about India! And an awful performance by my boy looking like a Black and White minstrel!” (157).

Karim's cousin, Jamila, accuses him of pandering to the general prejudice but Karim knows better. The role will help him secure a part in a production by renowned Pyke, essentially what he has hoped for. Acting out what would traditionally be perceived as his “original identity” does not pose too great an obstacle to Karim, since he no longer feels part of that culture. He has become an Englishman of Indian origin and when his accent betrays him, it is not his immigrant ancestry that is revealed but his South London background (Kureishi 1999, 178). He eventually overcomes both the white people's preconceptions and his father's qualms over the role. It is this hybridity understood as perpetually meandering in between that permits Karim to look at his contemporary England from a secure vantage.

After Karim's father, together with his lover Eva, moves to central London, Karim immediately notices the woman's attempts to jettison her suburban past: “I saw she wanted to scour that suburban stigma right off her body. She didn't realize it was in the blood and not on the skin; she didn't see there could be nothing more suburban than suburbanites repudiating themselves” (134). There is hardly any contempt in Karim, nor is he being vindictively candid about Eva's behaviour, rather he is quick to perceive the pathetic exertions that, instead of ensuring she is seen as a metropolitan intellectual, emphasize her difference. However, the general view of Britain is also duly, if mockingly, set down: the British “were exhausted now; their Empire was gone; their day was done and it was our turn” (250). Such a commentary must come from one who enjoys a broader perspective than the socially-bound and clichéd opinion of a suburbanite.

Karim's innate understanding that – to borrow Kathrine Pratt Ewing's idea – he lives in a “border-crossing” world that requires everyone to “negotiate multiple identities” (Ewing 1998, 263) grants him an overview of the social situation and of the problems pervading the country. As a result he is equipped to capture the paradox of the postcolonial

condition: “We became part of England and yet proudly stood outside it. But to be truly free we had to free ourselves of all bitterness and resentment, too. How was this possible when bitterness and resentment were generated afresh every day?” (227). Here finally the subtler language of postcolonialism is put forth. The postcolonial condition as a state of “in-betweenness” is a paradoxical ruse towards negotiating one’s difference in an attempt at articulating one’s identity; the very anxieties it seeks to overcome constitute its foundations.

For Karim, to find a way beyond the “bitterness and resentment” would thus be tantamount to locating a socio-scape above postcolonialism and that at least so far seems untenable. Karim exemplifies a hybrid figure who has already contrived to enter a space derived from the two genealogies: that of the former empire and that of modern England, as exemplified by the transformative and fluid London: “where values derive not from being but from seeming” (Ball 25). Even though in the process of identity amalgamation much has been lost, filtered out through the pores of the fluctuant identity, it appears that the “third space” language of auto-description prevailed; it takes whatever is needed in order to propel the self into contingent change so as to help it survive. It may be a supreme irony that the seemingly slighting words of the director of Karim’s first play, Mr. Shadwell, bear witness to the indisputable ubiquity of the idea of hybridity in the contemporary world: all in all, “The immigrant is the Everyman of the twentieth century” (Kureishi 141). It appears that this claim reverberates even more potently in the twenty-first century.

Works cited

- Achebe, Chinua. 1976. “The African Writer and the English Language:” 74–79. *Morning Yet on Creation Day*. Garden City: Anchor.
- Ball, John Clement. 1996. “The Semi-Detached Metropolis: Hanif Kureishi’s London.” *ARIEL* 4. 7–26.
- Bradford, Richard. 2007. *The Novel Now: Contemporary British Fiction*. Malden: Blackwell.
- Ewing Pratt, Kathrine. 1998. “Crossing Borders and Transgressing Boundaries: Metaphors for Negotiating Multiple Identities.” *Ethos* 2. 262–267.
- Habib, M. A. R. 2005. *A History of Literary Criticism: from Plato to the Present*. Malden: Blackwell.

- Holmes, Frederick M. 2001. "The Postcolonial Subject Divided between East and West: Kureishi's *The Black Album* as an Intertext of Rushdie's *The Satanic Verses*." *Papers on Language and Literature* 3. 296–313.
- Israel, Nico. 2005. "Salman Rushdie:" 444–456. *A Companion to British and Irish Novel 1945–2000*. Malden: Blackwell.
- Jussawalla, Feroza. 2005. "Postcolonial Novels and Theories:" 96 – 111. *A Companion to British and Irish Novel 1945–2000*. Malden: Blackwell.
- Kureishi, Hanif. 1999. *The Buddha of Suburbia*. London: Faber and Faber.
- Liotard, Jean-Francois. 1984. *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Trans. G. Bennigton and B. Massumi. Manchester: Manchester University Press.
- Ngugu wa Thiong'o. 1964. *Weep Not, Child*. London: Heinemann.
- Procter, James. 2006. "New Ethnicities, the Novel, and the Burdens of Representation:" 101–120. *A Concise Companion to Contemporary British Fiction*. James F. English (ed.), Malden: Blackwell 2006.
- Radhakrishnan, Rajagopalan. 1993. "Postcoloniality and the Boundaries of Identity." *Callaloo* 4. 750–771.
- Rushdie, Salman. 1992. *Imaginary Homelands*. London: Penguin.
- 2006. *The Satanic Verses*. London: Vintage.



Dracula Domesticated: Transformation of the Literary Vampire

Agnieszka Pyziak

Foreign Language Teacher Training College in Częstochowa

Abstract

The following article aims at demonstrating how the distance has changed between the mythological vampire, a bloodsucking animalistic monster, to Stoker's image of Count Dracula, and Anne Rice's vampires. These portrayals of the vampire played a significant role in his transformation from a villain to a romantic outsider, and resulted in the modern approach to vampirism: the presentation of the secularized, demythologized, but strongly eroticized vampire. Although each culture's conception of the undead was different, the vampire managed to survive various cultural and political changes due to a range of transformations. The following work attempts to show the ways in which all the transformations that the literary vampire has undergone reflect the way people change as individuals and the way the humanity changes. Moreover, the work presents how the ever-changing human needs, desires, and fears have influenced the shape of the literary vampire. In the final section, the article focuses on explaining how all the metamorphoses discussed contributed to the shift from the metaphorical status of the vampire to a metonymical one as a result of making the monster closer to an actual human.

Keywords: vampire, transformation, demythologized, eroticized, metaphorical, metonymical, Dracula, Anne Rice

Abstrakt

Celem artykułu jest pokazanie zmian i różnic dzielących mitologicznego wampira – potwora krwiopijcę, Drakulę przedstawionego przez Bramę Stokera oraz wampiry opisane przez Anne Rice w *Kronikach Wampirów*, której to sposób ich ukazania odegrał kluczową rolę w transformacji wampira z nikczemnika w romantycznego outsidera. Skutkiem tych zmian jest demitologizacja, laicyzacja oraz silne nacechowanie erotyzmem tej postaci. Postać wampira ukazywana była różnie w różnych zakątkach świata, pomimo tego jednak, spośród wielu legend, to ta właśnie przetrwała wszelkie zmiany kulturowe i polityczne. Niniejsza praca ma na celu pokazania jak ewoluowała postać wampira w literaturze i jak te zmiany odzwierciedlają to, jak zmienia się człowiek jako jednostka i jak zmienia się całe społeczeństwo. Praca ukazuje też jak zmieniająca się psychika ludzka, ewoluujące ludzkie potrzeby, pragnienia i obawy znajdują odzwierciedlenie w sposobie opisywania wampirów we współczesnej literaturze. Końcowa część pracy poświęcona jest zmianie statusu wampira z metafory w metonimię, która to zmiana jest skutkiem semantycznego zbliżenia się wampira do człowieka oraz jego demitologizacji.

Słowa kluczowe: wampir, transformacja, demitologizacja, nasycenie erotyzmem, metafora, metonimia, Drakula, Anne Rice

Vampire myths, legends and folklore have existed throughout the ages all over the world. They have appeared in various forms in almost every culture and society. The vampire myth is the most universal and the most everlasting. As Matthew Beresford observes in *From Demons to Dracula. Creation of the Modern Vampire Myth*, the belief in vampires is documented not only in Ancient Greece and Rome, India, and Babylonia but also in Norse mythology (2008, 7). Although these myths have different manifestations, there is a similarity that they all share; in many cases a moralistic element such as birth out of wedlock, incest, non-baptism, insufficient burial rites explains the creation of vampires (19).

According to Bartlett and Idriceanu, “a vampire is usually the result of a transformation where the innocent become corrupted” (2005, 3). There are also non-religious reasons for the existence of bloodsucking creatures. Melton, for example, explains the appearance of vampires by problematic childbirth. Such was the case of The Malaysian vampire *Langsuyar*; a beautiful woman who gave birth to a stillborn child. After realizing

that the child was dead she “clapped her hands and flew away into the trees. Henceforth, she attacked children and sucked their blood” (Barber 1988, 274). Nigel Suckling in his book *Vampires* states that some common causes of becoming a vampire are being bitten by a vampire or drinking the blood of a vampire. According to a myth, both a vampire’s blood and their bite is venomous, and, allegedly, it is this venom that transforms human beings into vampires (2006, 9).

As the vampire myth has various places of origin and, as a result, it has so diverse manifestations, there is no pre-existent and commonly accepted definition of a vampire (Bane 2010, 2). All those manifestations, however, have one common feature, that is the fear they evoke. Therefore “the reason that there is no single definition of a vampire is because each culture of people, from their various time periods and from their various locations, has feared different things” (Bane 2010, 2–3). As man evolved, so did his fears, and thus the vampire. There are, however, certain characteristics that identify a vampire as a mythical figure. The most fundamental feature is the vampire’s necessity to bite people or animals so that they could drink blood in order to survive. Due to that reason they are compared to a virus that infects and controls the body of its victim sucking the life-giving liquid out of them (Bane 2010, 3).

During the 19th century vampires were made the subject of magazines as well as literature throughout Europe. Although stories about them existed long before that, as exemplified by the vampire episode in Lucius Apuleius’ *The Golden Ass*, a Latin work from the 2nd century AD, it was not, however, until the 19th century when the first vampire novel, *The Vampyre* (1821) by John Polidori, appeared (Wolf 1999, 4). The novel was highly influenced by the Romantic movement and authors such as Shelley, Southey, Byron, or Coleridge (Beresford 2008, 115). Polidori’s tale was in essence the first ‘vampire story’, drawing on elements that were present in folklore, to which other ideas, such as the vampire being an aristocratic member of society, were added and these would become crucial to all later vampire stories (Beresford 2008, 116).

The next major fictional vampire novel was *Varney the Vampyre* (1847) written by James Malcolm Rhymer, mistakenly attributed for a long time to Thomas Preskett (Woolf 1999, 5). In 1872 J. Sheridan Le Fanu wrote *Carmilla*, a novella often described as the earliest example of a vampire story to reflect signs of lesbianism. Probably the most recognized of all, however, is *Dracula* by Abraham (Bram) Stoker (Beresford 2008, 125). Dracula, whom Bram Stoker described as wholly villainous, the “Primal Dragon”, and a menial of Satan (Woolf 1999, 5–6), left a lasting impression that typified the genre for the next decades. In the 1800s and 1900s vampires, indeed, were presented as villains;

they were the personification of evil, often shown as animalistic and mindless killers (Beresford 2008, 116–117).

Since the publication of Anne Rice's *Vampire Chronicles* in the 1970s, the figure of the vampire has undergone various metamorphoses in response to ongoing cultural and political changes. It appears then, that vampires are able to adjust themselves to the needs of ever changing society, which is the main cause of their survival as they can also adapt to the changing urges, desires, and fears of humanity (Gordon and Hollinger 1997, 3).

Tony Thorne claims that the vampire figure endures in popular culture owing to its adaptability and ability to transform into “whatever our society shuns, but secretly demands” (Thorne 2000). By transforming into the reflection of the human psyche, the vampire, as a consequence, becomes closer to a human being than to an actual monster (Carter 1997, 31). Therefore, it can be stated that the vampire has become a cultural mirror in which the humanity can see its own reflection with its values, ideals, anxieties and fantasies. As Gordon and Hollinger state in *Blood Read. The Vampire as Metaphor in Contemporary Culture*, one of the most interesting transfigurations in the vampire character in literature and cinema is its gradual “domestication” (1997, 2). While Beresford claims that the vampire is not the terrifying creature that he used to be, he has become “the parody of what he once was” (2008, 140).

The change is so prominent that Jules Zanger, in his essay “Metaphor into Metonymy: the Vampire Next Door”, distinguishes between the “old” and the “new” vampire. Moreover, he claims that, with each modification, the vampire becomes more human and also that human role as a victim becomes lesser (1997, 17–20). The vampire has not only morphed into something civilized but also beautiful and romantic; dangerous and sexually promiscuous (Carter 1997, 27–28). More recently, vampire stories have become romantic tales depicting vampires as attractive men captivating the imagination of young women (Mukhereja 2011). In *Our Vampires, Ourselves*, Nina Auerbach claims that “Every age embraces the vampires it needs” (1995, 145) which implies not only that our view of vampires has changed but also that the figure of a vampire reflects, as Joan Gordon and Veronica Hollinger describe it, the changing times and collective psyche which results in the variety of innovations in the depiction of vampires in literature (1997, 4).

First of all, it should be noted that the image of the literary vampire has lost much of its monstrosity and religious connotations. The vampire has always been connected with religion and religious iconography. Beresford stresses the link between the story of Jesus' betrayal by Judas Iscariot (considered the most ultimate act against the Christian religion) and the modern vampire myth, i.e. Judas might be regarded as the first

vampire which explains the antagonism of the Church towards the figure of the vampire. The Church, however, was not afraid to use the vampire for its own purposes as “an additional power over the people” (Beresford 2008, 42–43). It is likely, for example, that the common fear of becoming a vampire after death was used to dissuade people from committing suicide, as it was widely known that a suicide cannot be buried within a consecrated ground and is ultimately condemned (Barber 1988, 24).

Christianity can also be credited with establishing the vampire as the manifestation of evil, therefore vampires were endowed with traits commonly associated with the devil; the ability to take a form of any living creature or control the mind of his victims (Beresford 2008, 32–41). In the modern world where God and Satan have become irrelevant not only in art but also in human lives, the vampire has undergone the process of secularization (Wolf 1999, 8). What Zanger describes as the “new” vampire, is said to be devoid of anti-Christian dimension. If the undead is an embodiment of evil, it is a choice dictated either by the conditions or personality and not a sign of an ultimate rebellion against God or aligning with Satan. Hence, the modern vampire’s nature has been largely compromised, which allows the existence of both bad and good vampires (Zanger 1997, 17–19). It has also been observed that, as there is a significant decrease of respect towards institutional religion, contemporary authors of vampire fiction abandon the diabolic image of the undead (Carter 1997, 29). Socio-cultural changes in the western world have resulted in the growing skepticism among the contemporary people; not only do they put in question the existence of God, but also are not afraid of Hell which is, therefore, reflected in the image of the vampire whose religious aspect and the odium of deterrence from sin is less appealing than the eroticism he radiates.

What follows the loss of the vampire’s religious status is the loss of the folkloric attributes. The “old” and “new” vampires do not possess many common features other than being undead, nocturnal and thirsty for blood. They do not change into bats or wolves, they are able to see their reflection in a mirror, and above all, crucifixes and garlic seem to have little effect on them (Zanger 1997, 19). Such a transformation is illustrated by Anne Rice in *Interview with a Vampire* when Louis, the vampire who narrates the story, when asked about his magical abilities, says: “That is, how you would say to-day ... bullshit?” (1993, 22). The extreme case of this alteration is exemplified in *Twilight* where Stephenie Meyer presents a new interpretation of the aversion to sunlight that fits the times and culture contemporary to the vampires she describes: they do not burn in the sun like their literary predecessors, but, being exposed to it makes them sparkle like diamonds (Michaud 2009, 39–45).

What is more, the dwelling place of the vampire has changed. Moving vampires away from places commonly associated with death and decay to more modern and urban settings is credited to Rice, whose vampires, Louis and Lestat, and also other vampires in *Vampire Chronicles*, live in “comfortable, well-furnished places generously appointed with art and cultural artifacts gathered through the centuries” (Wood 1999, 65–66). The fact that they live “next door” makes them more familiar and easier for the reader to identify with. What follows this change is that modern vampires are rather communal than solitary creatures. Although Stoker’s Count Dracula lives in something on the shape of a family or community, the characters that he is surrounded with are introduced only for technical reasons, and, as far as their influence on the course of the action is concerned, they are insignificant and functionless. It is Rice who introduces the vampire as living with and relating to other vampires in the full understanding of this concept (Zanger 1997, 18–26).

Charlaine Harris, the author of *Southern Vampire Mysteries*, goes even further in humanizing vampires in terms of their social relations. She created a universe in which the existence of vampires is public knowledge. Thanks to the invention of synthetic blood there is no need to feed on humans so vampires could “come out of coffins” and exist alongside with people as a new minority, next to the black and the homosexual and, what is more, have legal rights and be represented in the government. For society, the vampire is, however, still “the other” constituting both threat and attraction as all the alien qualities that vampires possess are at the same time perceived as alluring (Carter 1997, 29). The common way of depicting vampires as part of community while still making them appear different enough to be called a minority may relate to the need to understand the frightening, yet attractive, “other” sexes, races, species that share the world with us (Carter 1997, 27–44). Due to the fact that vampires mainstream with humans, they can be observed, their “otherness” can be explored, which, in a way, helps people to delve into their fear of otherness. According to Williamson, modern vampires are presented as those who are part of society but still “do not occupy the normative identity – white, middle class, male, able-bodied, heterosexual” and exist in multiple categories (living dead, tamed monster, socialized outcast) such as those who are mixed raced or bisexual as it resonates with the shape of modern society which defies borders and fixed identities (2005, 2).

The next change, which the “new” vampire owes to Rice, is the shift of the role of humans as victims and the vampire’s role as the oppressor. As it is implied by Zanger, the role of human beings as victims has been trivialized and can be even considered marginal. Zanger compares the amount of attention given to human characters such as Mina or

Lucy in Stoker's *Dracula* with the space devoted to analogical characters in Rice's *Interview with the Vampire*. The conclusion is that in the latter the only significant relationships are those between a vampire and a vampire while "the victims are as indistinguishable from each other as McDonald hamburgers – and serve much the same function" (Zanger 1997, 21). On the contrary, in *Dracula*, victims in such a vampire-human relationship were carefully selected, pursued, and never accidental. Zanger draws a parallel between the decline of the role of humans as victims and diminishment of the moral dimension of modern vampire fiction. There are no human characters opposing the evil normally associated with vampires, represented in *Dracula* by van Helsing, or no definite victims for whom to fear, therefore, as Zanger states, the modern audience must identify with the "lesser" of evils presented i.e. the "good" vampire, the self-doubting killer (1997, 18–20).

Due to the new place in the society provided for the vampire in modern fiction, the "new" vampire becomes more complex in terms of his communal condition. As Zanger notices, *Dracula*, the representative of the "old" vampire, was linked to human beings by means of a very narrow range of emotions: hunger, contempt, hatred, and bitterness. The "new" vampire, on the other hand, has undergone emotional evolution because he is fully and constantly exposed to the society he lives in and, in consequence, he experiences love with all its trials and tribulations, betrayal, disappointment, and mental states normally attributed to human beings. Moreover, such a vampire has the ability to express a desire to change, he is very often a self-loathing type.

The change presented is exemplified by one of the main characters of *Interview with a Vampire* by Rice, Lestat, whose code of morality enables him to kill only the wicked ones as he says "I save those innocents from their fate. And I like taking my killers to me because they are my brothers, and we belong together, and why shouldn't they die in my arms instead of some poor merciful mortal who has never done anyone any willful harm? These are the rules of my game" (1993, 12). In *Interview with a Vampire*, Louis, the narrator describes himself as torn between hunger for blood and sense of self-preservation and his conscience reminding him that killing people is wrong which, in consequence, makes him want to die as he does not want to live against his moral principles. He says, "Am I damned? Am I from the devil? Is my very nature that of a devil? I was asking myself over and over (...) What have I become in becoming a vampire? Where am I to go? And all the while, as the death wish caused me to neglect my thirst, my thirst grew hotter; my veins were veritable threads of pain in my flesh; my temples throbbed; and finally I could stand it no longer" (1993, 69). This sense of morality is common for most of the vampires in Rice's *Vampire Chronicles*.

Certain similarity between Rice's vampires and Stephenie Meyer's vampire universe in *The Twilight Saga* can be noticed, especially as far as ethical issues related to killing for sustenance is concerned. Edward, the main vampire character, does not want to be a monster and he explains: "just because we've been dealt a certain hand ... it doesn't mean that we can't choose to rise above – to conquer the boundaries of a destiny that none of us wanted" (Meyer 2005, 268). Additionally, as Michaud observes, Edward Cullen and his family describe themselves as "vegetarians" as they feed exclusively on the blood of animals because, as they say, it makes them more civilized. It means they are part of contemporary culture and not just prey on it. The virtue such as restraint and moderation are of key importance because they stand in opposition to the contemporary culture built on consumerism. Such vampires provide models to follow in a society which seems to be out of control in terms of its needs and desires. In this way "Edward Cullen may be not only a person but a person better than most humans" (Michaud 2009, 47).

Paradoxically, although vampires have become more secular, they have also become more divine or God-like, especially in terms of their appearance. In all the descriptions of Count Dracula, his monstrosity is constantly highlighted:

His face was strong—a very strong—aquiline, with high bridge of the thin nose and peculiarly arched nostrils; with lofty domed forehead, and hair growing scantily round the temples, but profusely elsewhere. His eyebrows were very massive, almost meeting over the nose, and with bushy hair that seemed to curl in its own profusion. The mouth, so far as I could see it under the heavy moustache, was fixed and rather cruel-looking, with peculiarly sharp white teeth; these protruded over the lips, whose remarkable rudeness showed astonishing vitality in the man of his years. For the rest, his ears were pale and at the tops extremely pointed; the chin was broad and strong, and the cheeks firm though thin. The general effect was one of extraordinary pallor (Stoker 2009, np.)

The extreme change in the way of depicting vampires in modern literature can be best exemplified by Meyer's portrayal of Edward whose appearance is not only remote from evoking animalistic connotations but makes him the image of human perfection and places closer to a Greek god or a catwalk model than a bloodthirsty monster. He and other vampires in Meyer's novel are presented as "so devastatingly, inhumanely beautiful. They were faces you never expect to see except perhaps on the airbrushed pages of a fashion magazine. Or painted by an old master as the face of an angel" (2005, 19). In contrast to Count Dracula, Edward in his appearance has little similarity to a beast. Instead, other features such as strength, speed, agility, mind reading make him a super-

hero or a higher being. Apart from being physically attractive, the “new” vampire often has other desirable characteristics; intelligence, wealth, and chivalrous manners.

Ananya Mukherja in her article “My Vampire Boyfriend: Postfeminism, ‘Perfect’ Masculinity and Contemporary Appeal of Paranormal Romance” focuses on the idea of a vampire boyfriend widespread in the latest vampire literature. She finds certain similarity between the appeal of romanticized vampires and “the contradictory and conflicted relationship that many women have to feminism and femininity and a perceived conflict between feeling protected and having the approval of visible femininity, on the one hand, and being self-determining and active, on the other” (2011, 3–8). As Mukherja implies, modern women want security and protection while still retaining freedom associated with feminism. Only a vampire can fulfill such conflicting needs as he represents the past and the present. She also claims that women are attracted to the figure of the undead God-like romantic as he represents a forever young but, at the same time, old-fashioned gentleman and offers security and stability while still being an attractive bad boy who can bolster a woman’s conviction that with the power of her love she can save even a monster (Mukherja 2011, 3).

As Leonard Wolf states in the introduction to *Blood Thirst*, in the late twentieth century vampires have undergone not only domestication and secularization but also they have become extremely eroticized. They are handsome, youthful, romantic, and sensuous. Wolf mentions the beauty with which a vampire embrace, previously associated with death and pain, is portrayed in the late 20th century. He implies that instead of suffering and damnation, it makes one think of the “dreamlike stillness of the vampire lovemaking. A vampire bends over his or her victim (...) and the victim’s face takes on a look of bliss” (1999, 4). As Margaret L. Carter’s observes, in modern vampire fiction the vampire is sexually attractive and magnetic “because he is a vampire and not *in spite of* being one” (1997, 27). Sexuality of the vampire has undergone transformation as nowadays he is not just a seductive monster but he is capable of love, passion, and lust.

Such a portrayal of the vampire, as both, a seducer and a romantic lover may result from the need to create a male protagonist who would compensate for the defects in conventional sexual behaviour of contemporary men. What the modern vampire can offer is not just sex but gentle eroticism which is nowadays considered anachronistic. As Gordon suggests, the creation of a sympathetic vampire is typical of female rather than male authors which may be explained by the fact that “it is a feminist vision to see power in the giver of nourishment as well as in the taker” and, therefore, the female author tends to find positive qualities in beings ordinarily considered monstrous (1988, 233).

Still, both “old” and “new” vampire embody sex outside norm and certain sexual deviancy. The difference is, however, that in the times contemporary to Stoker, sexual deviancy was to be suppressed while nowadays crossing sexual boundaries has ceased to be a taboo. The sexual revolution of the second half of the 20th century resulted in the increased openness towards different varieties of sexuality. This has led to a new approach to sex in vampire literature. In terms of sex the vampire used to embody what is sinful and forbidden; now he represents whatever people secretly crave (Gelder 2010, 20–35).

In his essay, “Metaphor into Metonymy: The Vampire Next Door”, Zanger states that all the transformations that the literary vampire has been subjected to have a very important outcome. Namely, the changes imply a shift from the metaphoric vampire to the metonymic one. Zanger quotes David Sapir to show the distinction between a metaphor and metonymy defining metaphor as “an equivalence between terms taken from separate semantic domains” (1997, 20) and metonymy as the replacement or juxtaposition of “contiguous terms that occupy a distinct or separate place within what is considered a single semantic or perceptual domain” (1997, 20). Zanger shows that the vampire as a mythical figure started out as completely distinct from humans, on the contrary, the “new” vampire has become more and more alike and, consequently, has moved from the separate semantic field, the “vampire” domain” to the direction of the “human” domain where the two terms “human” and “vampire” can be used as contiguous. It might be suggested in the light of this theory, the vampire seems to be even more ingrained into humanity. With each transformation, the distance between the vampire and the human is decreasing, and, as every change that the vampire has undergone is triggered by the changes in the human psyche, it might be stated that the vampire has evolved from the evil “Other” into a mirror-image of ourselves.

Since the publication of *Dracula* in the 19th century, the interest in the undead has not dwindled. Indeed, there is something remarkable in the society’s interest in vampires. They are often used as a mirror in which people can see themselves as reflected with their fears, needs, and desires. However, vampires show not only how people change as individuals – they also reflect how they change globally. For example, the vegetarian eco vampires of *Twilight* may represent the need to change the philosophy of life and attitude towards the environment. They may also embody the willingness to become more human in the world in which people have the tendency to turn their backs on humanity. The vampire can tell us about the contemporary concerns: the attitude towards love, family, illnesses, death, and faith (Gordon and Hollinger 1997, 1–4). As Beresford claims, there is no typical vampire. The vampire is a blend of all the vampires that ever

existed mixed with whatever attributes he reflects of the society contemporary to him. It is an ever-changing entity relevant to the culture that produced him so “the modern vampire is a being born of demons, burned as heretic and reviled as friend” (Beresford 2008, 201).

Works cited

- Adams, John Joseph. 2009. *By Blood we Live*. San Francisco: Night Shade Books.
- Auerbach, Nina. 2010. *Our Vampires, Ourselves*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Bane, Theresa. *Encyclopedia of Vampire Mythology*. Jefferson NC: McFarland Company Inc.
- Barber, Paul. 1998. *Vampires, Burial and Death. Folklore and Reality*. Binghamton NY: Vail- Ballou Press.
- Barlet, Wane and Flavia Idriceanu. 2005. *Legends of Blood. The Vampire in History and Myth*. Stroud: Sutton Publishing.
- Beresford, Matthew. 2008. *From Demons to Dracula. The Creation of the Modern Vampire Myth*. London: Reaktion Books Ltd.
- Carter, Margaret L. 1997. “The Vampire as Alien in Contemporary Fiction,” in *Blood Read* edited by Joan Gordon and Veronica Hollinger 27–44. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Day, William Patrick. 2002. *Vampire Legends in Contemporary American Culture: What Becomes a Legend Most*. Lexington KY: University of Kentucky Press.
- Gelder, Ken. 2001. *Reading the Vampire*. London: Routledge.
- Gordon, Joan and Veronica Hollinger. 1997. “Introduction: The Shape of Vampires” in *Blood Read* edited by Joan Gordon and Veronica Hollinger (1–7). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gordon, Joan. 1998. “Rehabilitating Revenants, or Sympathetic Vampires in Recent Fiction.” *Extrapolation* 29, 3: 227–234.
- Hallab, Mary. 2009. *Vampire God. The Allure of the Undead in Western Culture*. Albany: State of New York University Press.
- Harris, Charlaine. 2006. *Dead Until Dark*. London: Orbit.
- Jenkins, Mark Collins. 2009. *Vampire Forensics. Uncovering the Origins of an Enduring Legend*. Washington: the National Geographic Society.
- McClelland, Bruce. 2006. *Slayers and their Vampires. A Cultural History of Killing the Dead*. Ann Arbor MI: University of Michigan Press.

- Melton, Gordon J. 1999. *The Vampire Book-the Encyclopedia of the Undead*. Detroit: Visible Ink Press.
- Meyer, Stephenie. 2005. *Twilight*. London: Atom Books.
- Michaud, Nicholas. 2009. "Can a Vampire be a Person" in *Twilight and Philosophy: Vampires, Vegetarians, and the Pursuit of Immortality* edited by Rebecca Housen and J. Jeremy Wisniewski (39–45). Hoboken: Jon Wiley&Sons, Inc.
- Mukherja, Ananya. 2013. "My Vampire Boyfriend: Postfeminism, 'Perfect' Masculinity, and the Contemporary Appeal of Paranormal Romance" *Studies in Popular Culture* 33. Accessed February 2013. <http://pcasacas.org/SiPC/33.2/Mukherjea.pdf>.
- Rice, Anne. 1993. *Interview with a Vampire*. New York: Ballantine Books.
- Rice, Anne. 1993. *The Tale of The Body Thief*. New York Ballantine Books.
- Sapir, David J. 1997. "The Anatomy of Metaphor" in *The Social Use of a Metaphor* edited by David Sapir and Christopher Crocker (3–32). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Steiger, Brad. 2010. *Real Vampires, Night Stalkers and Creatures from the Darkside*. Canton: Visible Ink Press.
- Stoker, Bram. 2009. *Dracula*. New York: Penguin Classics. Kindle version
- Suckling, Nigel. 2006. *Vampires*. London: AAPPL.
- Thorne, Tony. 2009. *Children of the Night: of Vampires and Vampirism*. London: Indigo-Orion, 2000. Quoted in Mary Y. Hallab *Vampire God. The Allure of the Undead in Western Culture*. Albany: State of New York University Press.
- Williamson, Milly. 2005. *The Lure of the Vampire, Fiction and Fandom from Bram Stoker to Buffy*. London: Wallflower Press.
- Wood, Martin J. 1999. "New Life for an Old Tradition and Vampire Literature" in *The Blood is Life: Vampires in Literature* edited by Leonard G. Heldreth and Mary Pharr. Bowling Green: Bowling Green University Press.
- Wolf, Leonard. 1999. *Blood Thirst. 100 Years of Vampire Fiction*. New York: Oxford University Press.
- Zanger, Jules. "Metaphor into Metonymy: The Vampire Next Door" in *Blood Read* edited by Joan Gordon and Veronica Hollinger (17–26). Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1997.

Sarkastyczny stoik Eeyore a arogancki melancholik Kłapouchy – porównanie postaci osła w *Winnie-the-Pooh* A.A. Milne’a i w polskim przekładzie Ireny Tuwim

Patrycja Obara
University of Wrocław

Abstract

There are two fundamental assumptions of functional translation. Firstly, make sure that the reader will understand the translated text. Secondly, protect the reader from experiencing culture shock. This is the approach that Irena Tuwim seems to have assumed when translating *Winnie-the-Pooh* and thus creating its Polish equivalent, *Kubuś Puchatek*. The aim of this article will be to compare the original Eeyore and Tuwim’s Kłapouchy. The comparison will be an attempt to prove that wrong decisions in the process of translation resulting from assuming the functional approach, insufficient knowledge of English, lack of sensitivity of the translator to linguistic nuances and the pragmalinguistic context, as well as attempt to adapt the text to the conventional style of literature for children led to a significant distortion of one of the book’s main characters’ personality. While Milne had intended Eeyore to be a thinker, aware of his intellectual superiority over his companions, cynical, and with a sarcastic outlook on the world, Kłapouchy is mostly arrogant, grumpy, and has a claiming attitude. Due to these alterations the reader is unknowingly exposed to a completely different character than the one known to English-speaking readers.

Keywords: Milne, Eeyore, Irena Tuwim, translation strategies, pragmalinguistic context

Abstrakt

Tłumaczenie funkcjonalne opiera się na dwóch naczelnych zasadach. Po pierwsze zrobić wszystko, by odbiorca przekładu zrozumiał tekst; po drugie ochronić odbiorcę przed szokiem kulturowym. Takie podejście do tłumaczenia zdaje się przyjmować Irena Tuwim w przekładzie *Winnie-the-Pooh* A.A. Milne'a, to jest w *Kubusiu Puchatku*. Celem niniejszego artykułu będzie porównanie postaci osła w oryginale i w przekładzie Ireny Tuwim. Porównanie to będzie próbą dowiedzenia, iż błędne decyzje tłumaczeniowe wynikające z przyjęcia strategii tłumaczenia funkcjonalnego, być może nie dość dobrej znajomości języka wyjściowego, braku wrażliwości tłumaczki na niuanse językowe i kontekst pragmatyngwistyczny oraz prób dostosowania tekstu do konwencji polskiej literatury dla dzieci to czynniki, które spowodowały znaczące zniekształcenie rysu psychologicznego jednego z głównych bohaterów tekstu Milne'a. O ile Eeyore w zamyśle autora jest myślicielem świadomym tego, że intelektualnie odstaje od innych i cynikiem obdarzonym sarkastycznym spojrzeniem na rzeczywistość, o tyle Kłapouchy jest przede wszystkim arogancki, marudny i roszczeniowy. Zmiany te sprawiają, że polski czytelnik nieświadomie obcuje z zupełnie inną postacią, niż czytelnik wersji oryginalnej.

Słowa kluczowe: Milne, Kłapouchy, Irena Tuwim, strategie tłumaczenia, kontekst pragmatyngwistyczny

Tłumaczenie funkcjonalne opiera się na dwóch naczelnych zasadach. Po pierwsze zrobić wszystko, by odbiorca przekładu zrozumiał tekst; po drugie ochronić odbiorcę przed szokiem kulturowym. Czołowym przedstawicielem tego podejścia do przekładu był Eugene A. Nida (1964). Jak podaje Krzysztof Hejwowski, „zdaniem tego uczonego tłumacz dążący do ekwiwalencji dynamicznej ma na celu całkowitą naturalność wypowiedzi i stara się konfrontować odbiorcę z zachowaniami mającymi znaczenie w kontekście jego własnej kultury, nie zmusza go natomiast do tego, by rozumiał wzorce kulturowe z kontekstu kultury języka wyjściowego” (2009, 38). Takie podejście do tłumaczenia zdaje się przyjmować Irena Tuwim w przekładzie *Winnie-the-Pooh* Alexandra Alana Milne'a. Co za tym idzie, tłumaczka podjęła w procesie translacji wiele decyzji, które miały na celu przybliżenie utworu Milne'a do ówczesnej polskiej konwencji literatury dziecięcej (Kokot 2000).

Wiele miejsca w literaturze przekładoznawczej poświęcono negatywnym konsekwencjom, jakie pociągnęło za sobą przyjęcie tej strategii. W większości jednak uwagi

te dotyczyły tłumaczenia pojedynczych elementów – imion, związków frazeologicznych, rymowanek (Hejwowski 2009, 78, Kokot 2000, 365–369, Kozak 2009, 31–34, 94–95, 174–177). Nie przeprowadzono natomiast dotychczas szczegółowej analizy, która koncentrowałaby się na konkretnym bohaterze powieści. Jako że analiza taka może być źródłem cennych refleksji na temat tłumaczenia tego konkretnego tekstu, jak i zadań tłumacza w ogóle, celem niniejszego artykułu będzie porównanie postaci osła w *Winnie-the-Pooh* Milne’a i w przekładzie Tuwim, to jest w *Kubusiu Puchatku*. Porównanie to będzie próbą wykazania, iż błędne decyzje tłumaczeniowe (w tym również wynikające z przyjęcia strategii tłumaczenia funkcjonalnego), niewystarczająca – jak można mniemać – znajomość języka wyjściowego przez tłumaczkę oraz płynące z tego trudności w interpretacji kontekstu pragmatolingwistycznego mogą sprawić, iż tekst przekładu będzie rozbieżny z intencją autora oryginału. W tym wypadku rys psychologiczny jednego z głównych bohaterów powieści został tak silnie zniekształcony, że można zadawać sobie pytanie, czy osioł poddany machinie przekładu to ciągle jeszcze ta sama postać.

W *Winnie-the-Pooh* osioł ma na imię Eeyore. Jest to onomatopeja nawiązująca do dźwięków, jakie wydają osły. Irena Tuwim zrezygnowała tu z zastosowanego przez autora kodu hermeneutycznego, zastępując jego precyzyjną onomatopeję bardziej ogólnikowym Kłapouchym. Imię to oznacza istotę o oklapniętych uszach, która wszak niekoniecznie musi być osłem (por. Kozak 2008, 174–179). W niniejszej pracy wykorzystywane będą obie wersje tego imienia – Eeyore w odniesieniu do bohatera tekstu w oryginalnej wersji językowej oraz Kłapouchy w odniesieniu do bohatera przekładu.

Osioł po raz pierwszy pojawia się w rozdziale czwartym, „w którym Kłapouchy gubi ogon, a Puchatek go znajduje” (Milne 2010, 9) („*in which Eeyore loses a tail and Pooh finds one*” (Milne 1994, 3)). Już w samym tytule rozdziału pojawia się pierwszy problem tłumaczeniowy. Zwykle przed częściami ciała w języku angielskim używa się zaimków dzierżawczych, wskazujących, do kogo dana część ciała należy. W *Winnie-the-Pooh* przed rzeczownikiem *tail* (ogon) użyty został przedimek nieokreślony *a*. Zabieg ten daje czytelnikowi powody, by przypuszczać, że nie ma pewności, czy zgubiony ogon rzeczywiście należał do Kłapouchego (był częścią jego ciała), albo też, że był to tylko *jakiś* ogon – jeden z kilku należących do niego ogonów. W języku polskim mówienie o częściach ciała nie wymaga użycia zaimka dzierżawczego – mogłoby to wręcz zostać uznane za błąd stylistyczny. Nie są też używane przedimki nieokreślone. Dlatego jeśli wiemy, że Kłapouchy gubi ogon, domyślnie przyjmujemy, że jest to jego własny i jedyny ogon. Druga część tytułu stwarza podobny problem. „[...] *finds one*” można bowiem przetłumaczyć dosłownie jako *jakiś* znajduje. W przekładzie czytamy jednak w tym miejscu, że

„Puchatek go znajduje”. Presupozycja w tym wypadku jest taka, że jest to ten konkretny, właściwy, należący do Kłapouchego ogon, który uprzednio został przez niego zgubiony. Przetłumaczony tytuł traci zatem swoją dwuznaczną wymowę. Można przyjąć, iż był to kompromis translacyjny, którego trudno było uniknąć z uwagi na subtelne różnice między językiem wyjściowym i docelowym. Zmiana ta nie ma co prawda dużego wpływu na odbiór postaci osła, powoduje jednak, iż zaciera się oryginalne wrażenie nonszalancji bohaterów, czy też sugestia, że ogon sam w sobie nie jest szalenie istotny – jest bowiem jedynie pretekstem do dalszych rozważań bohaterów.

Rozdział czwarty otwiera następujący opis osła i jego spotkania z Winnie (Puchatkiem):

The Old Grey Donkey, Eeyore, stood by himself in a thistly corner of the forest, his front feet well apart, his head on one side, and thought about things. Sometimes he thought sadly to himself, “Why?” and sometimes he thought, “Wherefore?” and sometimes he thought, “Inasmuch as which?”—and sometimes he didn’t quite know what he was thinking about. So when Winnie-the-Pooh came stumping along, Eeyore was very glad to be able to stop thinking for a little, in order to say “How do you do?” in a gloomy manner to him.

“And how are you?” said Winnie-the-Pooh.

Eeyore shook his head from side to side.

“Not very how,” he said. “I don’t seem to have felt at all how for a long time” (Milne 1994, 44–45).

Pocziwy, bury osioł Kłapouchy stał sobie samotnie w zaroślach ostu na skraju Lasu, z łbem zwieszonym ku ziemi, i rozmyślał o sprawach tego świata. Od czasu do czasu smętnie zapytywał samego siebie: “Dlaczego?” – to znowu: “Na co i po co?”, a czasem znów myślał: “O tyle, o ile”, a niekiedy sam nie wiedział, o czym właściwie rozmyślał. I gdy Kubuś Puchatek, kołyszając się z boku na bok, przechodził tamtędy, Kłapouchy ucieszył się bardzo, że może przestać myśleć na chwilę, by móc powiedzieć smętnie i ponuro:

– Jak się masz?

– A ty jak się masz? – spytał Puchatek.

– Nie bardzo się mam – odpowiedział Kłapouchy. – Już nie pamiętam czasów, żebym jakoś się miał (Milne 2010, 41–42).

Warto tu zwrócić uwagę na kilka różnic w opisie postaci osła. Po pierwsze w oryginalnej wersji tekstu stoi on z szeroko rozstawionymi przednimi nogami i głową przechyloną na bok lub odwróconą w bok („*his front feet well apart, his head on one side*”). W tłumaczeniu Tuwim Kłapouchy stoi „z łbem zwieszonym ku ziemi”. W tej pozycji rozmyśla on o „różnych rzeczach” (oryginał) lub o „sprawach tego świata” (przekład). Obraz osła, jaki na-

kreślił Milne, został więc przez tłumaczkę zniekształcony. Postać zastygnięta w bezruchu z głową odwróconą lub przechyloną na bok rzeczywiście wydaje się pogrążona w zadumie. Postać ze zwieszonym łebem sprawia jednak wrażenie raczej melancholika niż myśliciela.

Po drugie w oryginale osioł zadaje sobie na trzy sposoby pytanie: „Dlaczego?”. W polskiej wersji tekstu padają natomiast dwa pytania („Dlaczego?” i „Na co i po co?”), a także stwierdzenie „O tyle, o ile”. Jest to sprzeczne z intencją zawartą w tekście oryginału, w którym osioł o filozoficznym usposobieniu jedynie zadaje sobie pytania o sens rzeczy, nie stara się ich uzasadniać, czy objaśniać. Tłumaczka pozwoliła sobie także na wzmocnienie oryginalnego *gloomy* poprzez użycie dwóch przymiotników: „smętnie i ponuro”. Tego typu zabieg stanowi przykład nad tłumaczenia. Ten sam błąd pojawia się również w dialogu osła z niedźwiedziem¹ (Winnie², jak chciał autor, lub Puchatkiem, jak zdecydowała tłumaczka), gdy ten pierwszy stwierdza, że już nie pamięta czasów, żeby jakoś się miał. W tekście Milne’a niepamiętne czasy są jednak po prostu długim czasem. Nie ma się on więc „nijak” od zawsze, a jedynie od dawna. Takie decyzje translacyjne sprawiają, że polski czytelnik obcuje z zupełnie innym bohaterem, niż odbiorca oryginału. Jest to obraz spójny – łeb zwieszony ku ziemi, nad tłumaczenie przymiotnika *gloomy*, pytanie „Na co i po co?”, z którego przebija się rezygnacja. Można więc przypuszczać, że tłumaczka przyjęła określoną koncepcję osobowości osła i konsekwentnie próbowała ją wykreować w swoim tekście. Jakkolwiek jednak (przynajmniej na tym etapie) obraz Kłapouchego jest spójny, jest on przy tym daleki od intencji autora oryginalnego tekstu.

Po powitaniu niedźwiedź orientuje się, że osioł nie ma ogona. Osioł niedowierza i zaczyna się za nim rozglądać. Kiedy okazuje się, że ogon rzeczywiście zniknął, między bohaterami ma miejsce następujący dialog:

[Eeyore] said, with a long, sad sigh, “I believe you’re right”
“Of course I’m right,” said Pooh
“That accounts for a Good Deal,” said Eeyore gloomily. “It explains Everything. No Wonder.”

¹ Przez wzgląd na intencje autora *Winnie-the-Pooh* niedźwiedź powinien jednak pozostać niedźwiedziem, nie misiem czy niedźwiadkiem. W tekście Milne’a wyraźnie dostrzegalna jest bowiem intencja, by bohaterowie nie mówili językiem deminutywnym, typowym dla dzieci, a raczej językiem małych dorosłych, śmiertelnie poważnie traktujących swój dziecięcy, pełen pluszowych maskotek świat.

² Imię niedźwiedzia jest imieniem żeńskim i jako takie, ze względu na swoją specyfikę, nie jest odmieniane.

[...]

“You must have left it somewhere,” said Winnie-the-Pooh.

“Somebody must have taken it,” said Eeyore. “How Like Them,” he added, after a long silence (Milne 1994, 46).

[Kłapouchy] powiedział z długim i smutnym westchnieniem: – Przekonałem się, że masz rację.

– Pewnie, że mam rację – odpowiedział Puchatek.

– To jest zupełnie jasne – powiedział Kłapouchy – nie mam co do tego żadnych złudzeń.

[...]

– Musiałeś go gdzieś zostawić – rzekł Kubuś Puchatek.

– Ktoś musiał mi go zabrać – powiedział Kłapouchy. – I jak tu mieć dla nich serce? – dodał po dłuższej chwili milczenia (Milne 2010, 43).

Osiół Milne’a wyrokuje: „Uważam, że masz rację”. Nie wierzy on obserwacjom niedźwiedzia, przeprowadza empiryczne doświadczenie, po którym to on, nie Winnie, wydaje ostateczny sąd, co potwierdza stwierdzeniem „*I believe*”. U Tuwim osioł po oględzinach stwierdza, że *przekonał się*, iż Puchatek ma rację. Nadaje to jego wypowiedzi zupełnie inny ton. Co prawda początkowo niedowierza on niedźwiedziowi, kiedy jednak stwierdza, że rzeczywiście nie ma ogona, nie stara się zamaskować opinii Puchatka tak, by wyglądała ona na jego własną. Świadczyć to może o niezrozumieniu (bądź odrzuceniu) przez tłumaczkę konwencji i kontekstu pragmatycznego tej wypowiedzi. Być może i w tym wypadku jej celem było uproszczenie tekstu tak, aby był on łatwiejszy w odbiorze dla czytelnika dziecięcego (zachowanie osła w tłumaczeniu staje się bowiem bardziej oczywiste, łatwiej zinterpretować jego stan emocjonalny – jest to zdziwienie, być może wdzięczność, jednak nie ma tu już elementu urażonej dumy mędrca). Jest to jednak kolejna znacząca ingerencja w intencje autora oryginalnego dzieła, który wykreował osła na postać o refleksyjnej naturze i silnej potrzebie posiadania racji.

Kolejna różnica między tekstem oryginalnym a przekładem pojawia się chwilę później. W tekście Milne’a Eeyore stwierdza ponuro, że fakt, iż jego ogon zniknął, wiele, a nawet wszystko wyjaśnia, co bohater podkreśla trzykrotnie. Z kontekstu pragmatycznego znów wnioskować można, iż jest to komentarz, który kieruje on raczej do samego siebie, niż do Winnie (ma bowiem świadomość, iż niedźwiedź go nie zrozumie). Wypowiedź ta stanowi również wyraźną i oczywistą zapowiedź dalszej części ich wymiany zdań, gdy osioł dochodzi do wniosku, że jego ogon został ukradziony. W wersji Tuwim Kłapouchy zwraca się do Puchatka – lub do samego siebie – słowami „To jest zupełnie jasne.

[...] Nie mam co do tego żadnych złudzeń”. W odróżnieniu od oryginalnej wersji tekstu, w przekładzie można zastanawiać się, czy słowa osła mają być wstępem do padającego później stwierdzenia, że ktoś mu zabrał ogon, czy też stanowią nawiązanie do wcześniejszych kwestii w tym dialogu. Innymi słowy, jeśliby przyjąć tę drugą interpretację (a nie ma podstaw, by ją jednoznacznie odrzucić), zamiast osła-myśliciela, który wydaje sądy i dostrzega niegodziwość tych, którzy go otaczają, w tłumaczeniu Ireny Tuwim mamy do czynienia z osłem, który po trzykroć podkreśla, że jego ogona nie ma na miejscu, ergo: po trzykroć przyznaje rację Puchatkowi.

Ostatnia kwestia Kłapouchego w przytoczonym dialogu w przekładzie brzmi „I jak tu mieć dla nich serce?”, podczas gdy w oryginale osioł mówi „*How like them*”, co powinno się tłumaczyć raczej jako „To zupełnie w ich stylu”. Trudno się oprzeć wrażeniu, że rozbieżność ta wynika z nie dość dobrej znajomości języka wyjściowego przez tłumaczkę. Wydaje się bowiem, iż Tuwim błędnie założyła, że osioł zastanawia się nad tym „jak ich lubić” (co musiałoby brzmieć: *how TO like them* i miałyby, na marginesie, niewiele wspólnego z naturalną angielszczyzną). Ta nieścisłość znów prowadzi do zniekształcenia rysu psychologicznego osła, w oryginalnym tekście jest on bowiem pozbawionym złudzeń cynikiem, podczas gdy w polskim tłumaczeniu staje się zranionym wrażliwcem.

Kiedy Winnie obiecuje znaleźć ogon Eeyore’a, ten dziękuje mu, stwierdzając, że niedźwiedź jest jego prawdziwym przyjacielem. „*Not like Some*”, dodaje, co można by przetłumaczyć jako „Nie to, co niektórzy”. Kłapouchy w tym miejscu stwierdza jednak: „Nie to, co Inni”. Jest to stwierdzenie znacznie bardziej kategoryczne, z którego można wnioskować, że uważa Puchatka za swojego jedynego przyjaciela. Mało tego, stwierdzenie „nie to, co niektórzy” znów bohater kieruje raczej do siebie, niż do niedźwiedzia. Wszak tylko on wie, których „niektórych” ma na myśli (tych rzecz jasna, którzy ukradli mu ogon). „Nie to, co inni” nie ma tego implicytnego charakteru. Wygłaszając te słowa, Kłapouchy ewidentnie narzeka.

Gdy wreszcie niedźwiedź znalazł i oddał osłowi ogon, ten zaczął bądź to brykać (*frisk*, wersja oryginalna), bądź „hasać i kozły fikać” (tłumaczenie) po lesie i wesoło machać odzyskaną (i przybitą gwoździem na miejsce) częścią ciała. W analizie tego fragmentu warto zwrócić uwagę także na reakcję niedźwiedzia, która również wiele mówi czytelnikowi na temat tego, jak inni mieszkańcy Stumilowego (czy też, jak w oryginale, Stuakrowego) Lasu postrzegają osła. W tekście Milne’a Winnie na widok radosnych podskoków Eeyore’a poczuł się bardzo dziwnie (*came over all funny*) – do tego stopnia, że musiał pobiec do domu coś zjeść, żeby się wzmocnić. Mamy więc obraz niedźwiedzia do głębi wstrząśniętego nietypową reakcją swojego przyjaciela.

W wersji Tuwim wydarzyło się jednak coś osobliwego, mianowicie „Kubuś Puchatek z trudem przewyciężył swoją radość i pośpieszył do domu po swoje małe Conieco dla pokrzepienia sił”. W tym tłumaczeniu Puchatek nie wydaje się zdziwiony zachowaniem Kłapouchego. Jest po prostu, jak to on, głodny. Kłapouchy się cieszy, bo odzyskał ogon, a Puchatek w naturalny sposób współodczuwa radość ze swym przyjacielem. Po raz kolejny jest to jednak wbrew intencji autora oryginalnego dzieła. Pojawiają się tu za to wątpliwości, których czytelnik oryginału mieć nie mógł: dlaczegoż Kubuś przewycięża swoją radość – tym bardziej, że musi sobie w tym celu zadać trud? Czyż radość nie jest pożądanym uczuciem? I dlaczego radość powoduje, że miś musi coś zjeść „dla pokrzepienia sił”? Po raz kolejny można odnieść wrażenie, że Irena Tuwim błędnie zinterpretowała tekst oryginału. Po pierwsze *come over* jest kolokwializmem, oznaczającym, że komuś coś się stało, czy też że ktoś się jakoś poczuł. Można jednak zgadywać, że Tuwim pomyliła go z czasownikiem *overcome*, który w istocie oznacza pokonywanie, czy przewyciężanie. Po drugie podstawowe znaczenie przymiotnika *funny* to „śmieszny” (przy czym Puchatek, rzecz jasna, śmieszności przewyciężać nie mógł, stąd „radość”), ale może on również oznaczać „dziwny”, tak jak to ma miejsce w tym wypadku. Na tę interpretację wskazuje również użycie przez autora oryginału słowa *all*, które wzmacnia znaczenie przymiotnika (tak jak na przykład w polskim sformułowaniu: był *cały* nieszczęśliwy lub *na wskroś* przybity). Jeśli więc bohatera książki poznajemy nie tylko oczami narratora, ale i oczami współbohaterów (a niewątpliwie tak jest), to w przekładzie mamy do czynienia z sytuacją raczej prostą i przewidywalną: skoro cieszy się Kłapouchy, to i jego przyjaciel, Puchatek, nie posiada się z radości. Decyzją autora oryginału Winnie był jednak skonfundowany – dlatego, jak można sądzić, że nieczęsto widzi statecznego osła radośnie brykającego (por. Milne 1994, 54; Milne 2010, 49).

Szesty rozdział książki w całości poświęcony jest osłowi, co zapowiada już sam jego tytuł: „Rozdział VI, w którym Kłapouchy obchodzi swoje urodziny i dostaje dwa prezenty” (Milne 2010, 64). Rozpoczyna się on od sceny, w której osioł stoi nad strumieniem i przygląda się swojemu odbiciu w wodzie. W tekście oryginalnym stwierdza on, że prezentuje się żałośnie („*pathetic*”), co powtarza dwukrotnie (Milne 1994, 72). Osioł u Ireny Tuwim zauważa natomiast, że jego odbicie w wodzie jest „imponujące” (Milne 2010, 64). I tym razem można przypuszczać, że próżność osła w polskiej wersji tekstu wynika z błędnej interpretacji elementu języka wyjściowego przez tłumaczkę. Słowo *pathetic* to jeden z *faux amis* w parze językowej angielski-polski. Choć w rzeczywistości oznacza „żałosny”, często jest błędnie rozumiane jako „patetyczny”. Można więc przyjąć, iż tłumaczka tak właśnie je zinterpretowała, a w tłumaczeniu zastąpiła je w swoim odczuciu

lepiej pasującym do konwencji literatury dla dzieci i bardziej zrozumiałym przymiotnikiem „imponujący”.

W dalszej części sceny osioł weryfikuje swoją obserwację, przechodząc na drugą stronę strumienia i tam przeglądając się ponownie. W oryginalnym tekście Eeyore stwierdza: „*As I thought, no better from this side. But nobody minds. Nobody cares. Pathetic, that's what it is*”. Uznaje więc, że i po drugiej stronie strumienia jego odbicie w tafli wody prezentuje się żałośnie. Zaraz jednak dodaje, że nikomu to nie przeszkadza i że nikogo to nie obchodzi, by wreszcie raz jeszcze powtórzyć: „*pathetic*”. Komunikat ten nie jest jednoznaczny. Czytelnik nie wie, czy ostatnie „*pathetic*” odnosi się do odbicia Eeyore’a w strumieniu, czy do jego sytuacji towarzyskiej – osioł wszak sugeruje, że czuje się odrzucony i niepotrzebny (albo po prostu – co wydaje się bardziej w jego stylu – posługuje się sarkazmem). Ostatnie słowa Eeyore’a w tej kwestii („*that's what it is*”) można – nawet jeśli dość górnolotnie – interpretować jako stoicką akceptację rzeczywistości, jaka by ona nie była.

Dominujący ton nadaje więc tej scenie ponura refleksja osła na temat marności życia a jednocześnie jego pogodzenie się z losem. Inaczej jest w polskim tłumaczeniu, w którym Kłapouchy po przekroczeniu strumienia zauważa: „Tak jak przewidywałem. Wcale nie lepsze z tej strony. Ale mniejsza o to. Co komu do tego. Imponujące, i basta”. Interpretacja tej wypowiedzi stanowi dla uważnego czytelnika nie lada wyzwanie. Komentarz: „Wcale nie lepsze z tej strony” pozwala przypuszczać, że Kłapouchy, oceniając wcześniej swoje odbicie w tafli wody jako „imponujące”, wykazał się sarkazmem. Hipoteza ta nie broni się jednak w dalszej części jego wypowiedzi, gdy padają słowa: „Ale mniejsza o to. Co komu do tego. Imponujące, i basta”. Czy zatem Kłapouchy jest po prostu asertywnym osłem, który nic sobie nie robi z opinii innych na swój temat? Czy może sam ma zastrzeżenia do własnego wyglądu, ale postanawia walczyć z nimi za pomocą afirmacji? Z całą pewnością można jednak stwierdzić, że w wypowiedzi Kłapouchego nie ma śladu dwuznaczności, którą dało się wyczuć w słowach Eeyore’a, ani stoickiej akceptacji sytuacji, w której się znalazł. Ponadto dominującym tonem wypowiedzi osła w polskim tłumaczeniu jest arogancja.

Refleksje osła przerywa nadejście niedźwiedzia, który pozdrawia przyjaciela wesołym „Dzień dobry!” (w polskiej wersji: „Dzień dobry, Kłapouniu!”, por. Milne 2010, 64). Osioł jednak powątpiewa, czy dzień rzeczywiście jest dobry. Zapytany, co się stało, odpowiada dość tajemniczo: „*Nothing, Pooh Bear, nothing. We can't all, and some of us don't. That's all there is to it*” (Milne 1994, 72). Zaczyna więc od słów „nic, nic”, jakby w przekonaniu, że niedźwiedź o małym rozumku i tak nie pojmie istoty tego, co go trapi. Efekt ten wzmocniony jest przez sposób, w jaki osioł zwraca się do niedźwiedzia. *Pooh Bear* jest tu grą słów, może bowiem brzmieć, jak *poor bear* – biedny niedźwiadku – co nadaje wypowiedzi

cokolwiek protekcyjny ton. Dalej osioł mówi: „Nie wszyscy mogą i niektórzy z nas [tego] nie [robią]” (Milne 2010, 64). Spójnik „i” jest tu raczej spójnikiem zdań wynikowych, niż zdań łącznych. Skoro nie wszyscy mogą coś zrobić, to niektórzy tego nie robią. Wypowiedź kończy się słowami, które można tłumaczyć jako „i tyle”, co znów pozwala przyjąć, że Eeyore zdaje sobie sprawę z marności swojego losu, ale jest z nią pogodzony.

U Tuwim jest inaczej, osioł stwierdza bowiem: „Nie wszyscy mogą i któryś z nas też nie może. I w tym rzecz”. Zarówno wskazanie „któryś z nas”, jak i stwierdzenie „i w tym rzecz” sprawiają, że postawa Kłapouchego wydaje się – ponownie – bardziej roszczeniowa. Przede wszystkim dlatego, że używając słów „któryś z nas”, osioł wyraźnie wskazuje na samego siebie (skoro Puchatek przywitał się z nim wesoło, to z nich dwóch to Kłapouchy jest tym nieszczęśliwym) – a tym samym skarży się, domaga uwagi, jako jedyny pokrzywdzony, a nie, jak w oryginale, jeden z wielu, których spotkał taki los. Zdaje się to potwierdzać *pointa*: „I w tym rzecz” – znacznie bardziej dobitna i nadająca wypowiedzi charakter roszczeniowej skargi, niż w przypadku oryginalnego „I tyle”. „I tyle” implikuje bowiem: to nic wielkiego, nie ma o czym mówić. Z kolei implikatura płynąca ze słów „I w tym rzecz” to raczej: oto wskazałem ci źródło problemu.

W dalszej części rozmowy osioł tłumaczy niedźwiedziowi, co miał na myśli: „*Gaiety. Song-and-dance. Here we go round the mulberry Bush*”. Nie jest mu więc dane cieszyć się, śpiewać ani tańczyć. „*Here we go round the mulberry Bush*” to tytuł popularnej w krajach anglojęzycznych rymowanki dla dzieci. Tłumaczka przełożyła go dosłownie: „Ot, przechadzamy się teraz wśród morwowych krzewów” (zresztą niezupełnie poprawnie, bo nie broni się tłumaczenie *here we go* jako „przechadzamy się” – zwrot ten wymagałby użycia w oryginale aspektu ciągłego). Zgodnie ze strategią tłumaczenia funkcjonalnego, którą tłumaczka stosowała w innych miejscach tekstu (na przykład przekładając imiona bohaterów, czy stosując deminutywne formy) powinna ona była przytoczyć fragment jakiejś rymowanki znanej polskim dzieciom. Tłumaczenie syntagmatyczne nie spełnia zasadniczego postulatu tej strategii – nie ułatwia czytelnikom zrozumienia tekstu. O ile bowiem Eeyore posługuje się implikacją intertekstualną, przywołującą obraz radośnie pływających dzieci – a jednocześnie banalnym frazesem, cytatem z rymowanki dla dzieci, co znów można zinterpretować jako nieco protekcyjną postawę wobec niedźwiedzia o małym rozumku – o tyle Kłapouchy zamiast szaleć, śpiewać i tańczyć, co uważa, że w dniu swoich urodzin robić powinien, przechadza się wśród morwowych krzewów. W dodatku nie sam. Polski czytelnik zamiast z głębokim sarkazmem, ma więc skutek niekonsekwencji tłumaczki do czynienia z wypowiedzią zupełnie nielogiczną.

W obu wersjach tekstu niedźwiedź nie rozumie, co też ma na myśli jego przyjaciel (czemu w polskiej wersji nie sposób się dziwić – aczkolwiek, w kontekście powyższych rozważań, ta amplifikacja oryginalnego zamierzenia autora wydaje się jednak przypadkowa). Eeyore ponuro nazywa go z francuska pocziwcem („*Bon-hommy*”, *went on Eeyore gloomily*). Następnie osioł wyjaśnia niedźwiedziowi, co znaczy użyte przez niego francuskie słowo. Stanowi to przykład trudno przekładalnego humoru, bowiem wyraz *bonhomme* funkcjonuje w języku angielskim jako zapożyczenie. Wyjaśnienie Eeyore’a jest zatem tak samo potrzebne, jak tłumaczenie, że *idiot* to wyraz łaciński oznaczający idiotę. Należy je więc traktować jako przykład sarkazmu Eeyore’a, który wszak wie (znów!), że nierozgarnięty Winnie i tak nic nie zrozumie (co zresztą Winnie potwierdza, pytając, o jaki też krzew morwowy chodzi osłowi).

Swoją wypowiedź Eeyore kończy stwierdzeniem, że nie narzeka, ale zaraz dodaje zwrot „There it is”, którego najbliższym odpowiednikiem znaczeniowym w języku polskim byłoby: „a nie mówiłem?”. Słowa te potwierdzają niskie mniemanie osła na temat intelektu Winnie – Eeyore spodziewał się, że niedźwiedź go nie zrozumie i jego przypuszczenia się potwierdziły. Osioł Tuwim zachowuje się w tej wymianie zdań zupełnie inaczej. Po pierwsze nie jest ponury, a jedynie wzdycha: „O święta naiwności!”, co znów trąci arogancją, a nawet irytacją – nieobecną w oryginale, gdzie osioł godzi się z niewiedzą kompana ze stoickim spokojem. Na marginesie – jeśli by rzeczywiście chciał przyjąć hipotezę, że Tuwim w swoich decyzjach tłumaczeniowych kierowała się dobrem czytelnika dziecięcego i łatwością zrozumienia tekstu, to ten fragment zdaje się jednak temu przeczyć. Wykrzyknienie „O święta naiwności!” wykracza bowiem poza naturalny zasób słownictwa przeciętnego dziecka. Po drugie w polskiej wersji tekstu Kłapouchy naprawdę tłumaczy Puchatkowi, czym jest naiwność, zdaje się zatem mniej powątpiewać w jego intelekt. O ile więc osła początkowo ogarnia zniecierpliwienie wobec niewiedzy kompana, o tyle po chwili przyjmuje on rolę dobrotliwego nauczyciela. Ostatnia kwestia Eeyore’a została przez tłumaczkę pominięta (co nie jest zresztą jedynym, ani nawet najważniejszym przykładem pominięcia fragmentu tekstu w jej przekładzie, nie jest to jednak przedmiot niniejszych rozważań). Można się zastanawiać, czy to pominięcie było przypadkowe, czy było celowym zabiegiem tłumaczki (bo skoro Kłapouchy cierpliwie objaśnia Puchatkowi nieznaną mu słowo, to na cóżby miał później narzekać i co miałoby znaczyć „a nie mówiłem”?). Po raz kolejny jest to jednak daleko posunięta ingerencja tłumacza w tekst oryginału – która w połączeniu z pozostałymi decyzjami tłumaczki w tej części rozdziału zniekształca rys charakterologiczny bohatera.

Na tym jednak nie koniec. W obu wersjach tekstu niedźwiedź, nie zrozumiawszy, co też osioł miał na myśli, siada na kamieniu i zaczyna śpiewać. Kiedy kończy, ma miejsce następujący dialog:

“That’s right,” said Eeyore. “Sing. Umty-tiddly, umty-too. Here we go gathering Nuts and May. Enjoy yourself.”

“I am,” said Pooh.

“Some can,” said Eeyore.

“Why, what’s the matter?”

“Is anything the matter?”

“You seem so sad, Eeyore.”

“Sad? Why should I be sad? It’s my birthday. The happiest day of the year.”

“Your birthday?” said Pooh in great surprise.

“Of course it is. Can’t you see? Look at all the presents I have had.” He waved a foot from side to side. “Look at the birthday cake. Candles and pink sugar.”

Pooh looked—first to the right and then to the left.

“Presents?” said Pooh. “Birthday cake?” said Pooh. “Where?”

“Can’t you see them?”

“No,” said Pooh.

“Neither can I,” said Eeyore. “Joke,” he explained “Ha ha!” (Milne 1994, 75).

– Tak, tak – rzekł Kłapouchy. – Śpiew. Radość. Jumpa – jumpa – jumpa-pa. Oto idziemy zbierając orzeszki i ciesząc się majem...

– O, ja się bardzo cieszę – powiedział Puchatek.

– Niektórzy mogą – rzekł ponuro Kłapouchy.

– Dlaczego? Co się stało?

– Czy musiało się coś stać?

– Wydajesz mi się bardzo smutny, Kłapousiu!

– Smutny? Dlaczego miałbym być smutny? Dziś są moje urodziny. Najszczęśliwszy dzień w roku.

– Twoje urodziny? – zapytał Puchatek zdziwiony.

– Tak jest. Czy nie widzisz? Spójrz na prezenty, jakie dostałem. – To mówiąc, wskazał kopytem na prawo, a potem na lewo. – Spójrz na torcik urodzinowy. Na świece i na różowy lukier.

Puchatek spojrział na prawo, a potem na lewo.

– Prezenty? – zapytał. – Torcik urodzinowy? – zapytał. – Gdzie?

– Czyż ich nie widzisz?

– Nie – odpowiedział Puchatek – nie widzę.

– I ja też nie widzę – rzekł Kłapouchy. – Żart – wyjaśnił. – Cha-cha! (Milne 2010, 67).

Warto zwrócić w nim uwagę na kilka kwestii. Po pierwsze, Eeyore zwraca się do Winnie słowami: „Tak jest, śpiewaj” (czasownik *sing* bez wątpliwości jest tu imperatywem), po czym przedrzeźnia go (*umty-tiddly...*) i znów przytacza fragment rymowanki dla dzieci. Na koniec rzuca: „Baw się dobrze”. Pooh, nie zrozumiawszy sarkazmu, odpowiada, że w istocie dobrze się bawi. Eeyore stwierdza, że niektórzy mogą, a zagadnięty, co się stało, zapytuje retorycznie, co też miało się stać, po czym wreszcie przyznaje, że jest to dzień jego urodzin, „najszczęśliwszy dzień w roku”. Seria sarkastycznych uwag jednak na tym się nie kończy. Eeyore każe potem Winnie spojrzeć na prezenty, które dostał i tort urodzinowy. Niedźwiedź zgodnie z prawdą stwierdza, że nic takiego nie widzi, na co Eeyore odpowiada: „Żart. Cha, Cha!”. Można sobie bez trudu wyobrazić, że jego pysk nie jest przy tym bynajmniej wykrzywiony w uśmiechu.

Tuwim udało się oddać sarkastyczny ton wypowiedzi osła w drugiej części dialogu, jednak w pierwszej pojawiają się pewne odstępstwa od treści oryginału. Po pierwsze imperatyw „śpiewaj” ustępuje miejsca dwóm rzeczownikom: „Śpiew. Radość”. Nie jest to już więc bezpośredni zwrot do Puchatka, a jedynie dość ogólny komentarz, wskutek czego ton wypowiedzi słabnie. Po drugie, znika cytat z rymowanki – tak jak i przy tej o morwowych krzewach – a w to miejsce pojawia się majowy spacer i zbieranie orzeszków. Uważny czytelnik zada sobie w tym miejscu pytanie, skąd Kłapouchemu przyszedł do głowy orzeszki w maju. Odbiorca oryginalnego tekstu wie, bądź też po krótkim dochodzeniu będzie w stanie stwierdzić, iż niegdyś dzieci w tej rymowance zbierały *knobs of May*, czyli majowe pąki, a nie *nuts*, czyli orzeszki, jednak z biegiem czasu tekst uległ zniekształceniu (The Phrase Finder 2015). Polski czytelnik prawdopodobnie jednak nie zacznie nawet szukać odpowiedzi na dręczące go wątpliwości, nie będzie bowiem miał pojęcia, iż obcuje z przekazem intertekstualnym. Ponadto, podobnie jak we wcześniejszych fragmentach tekstu, odniesienie do banalnej dziecięcej rymowanki nadaje wypowiedzi osła ton sarkastyczny i protekcyjalny. W polskiej wersji tekstu efekt ten nie został zachowany.³ Po trzecie wreszcie, w tłumaczeniu Tuwim znika fragment: „Baw się dobrze”, co sprawia, że ton wypowiedzi Kłapouchego łagodnieje.

W dalszej części tekstu do osła przychodzi Prosiaczek i przynosi mu prezent – strzęp po czerwonym balonie, który pękł, gdy Prosiaczek niósł go przyjacielowi (Milne 1994, 86–88, Milne 2010, 74–76). Eeyore najpierw cieszy się z wizyty Prosiaczka, potem nie może uwierzyć w to, że ten składa mu życzenia urodzinowe, ani w to, że przyniósł mu

³ Warto dodać, że ten sam błąd pojawia się również w rozdziale ósmym, w którym Kłapouchy także przytacza fragment tej rymowanki, a tłumaczka konsekwentnie przekłada go syntagmatycznie.

prezent. Kiedy jednak dowiaduje się, co się stało z balonem, jest wyraźnie rozczarowany. Dopytuje, jak jego prezent urodzinowy wyglądał, nim pękł. Tłumaczka gubi w tym miejscu sarkazm wybrzmiewający w „*You don't mind my asking*” (dosłownie: „nie masz nic przeciwko, że pytam”, lepiej może: „pozwolę sobie zapytać”). Jej „Nie gniewaj się, że cię o to pytam”, wydaje się po prostu nader uprzejmym zapytaniem.

Chwilę później pojawia się niedźwiedź, który życzy osłowi „*Many happy returns of the day*”, w wolnym tłumaczeniu: „niech ten dzień da ci mnóstwo szczęścia”. W tekście Milne'a Eeyore dziękuje i odpowiada, co ważne, ponuro: „*Thank you, Pooh, I'm having them*”, w wolnym tłumaczeniu: „Dziękuję, Pooh, właśnie mi daje”. Mając na uwadze kontekst pragmatyczny, a mianowicie rozczarowanie osła, który na urodziny dostał strzęp balonu, czytelnik czuje, że jest to kolejny przykład sarkazmu Eeyore'a. W polskim tłumaczeniu ton ten jednak znika, bowiem Kłapouchy, usłyszawszy życzenia, odpowiada „Dziękuję ci, Puchatku, już mi je dziś składałeś”. Wskutek tego słabnie również ton następnej riposty osła, który na radosną deklarację niedźwiedzia, że przyniósł mu mały prezent, odpowiada, że jeden już dostał. Czytelnik polskiego przekładu może w tym miejscu przyjąć, że osła cieszy sam gest i że nie chce on urazić rozżalonego Prosiaczka. W istocie jednak zamysłem autora było przedstawienie Eeyore'a jako boleśnie świadomego prostolinijności swoich przyjaciół, a tym samym pozwalającego sobie przy nich na pełne goryczy komentarze, których ani Prosiaczek ani Winnie nie rozumieją, co nie umniejsza wcale sympatii, jaką osioł ich darzy.

W rozdziale ósmym, „w którym Krzyś staje na czele Przyprawy do Bieguna Północnego” (Milne 1994, 110; Milne 2010, 96), osioł jest bardzo niezadowolony, że będą im towarzyszyć krewni i znajomi Królika. Zastrzega, że jego zdaniem pół tuzina dodatkowych uczestników wyprawy sprawi, iż zapanuje na niej chaos. W końcu jednak daje się namówić na to, by wyruszyć, zaznacza jednak: „*Only Don't Blame Me*”, czyli „Tylko nie miejcie do mnie pretensji”. W polskim przekładzie Kłapouchy mówi: „Tylko nie miejcie do mnie pretensji, jeśli będzie padał deszcz”. Deszcz pojawia się, owszem, w podobnej wypowiedzi osła, ale dopiero pod koniec rozdziału (kiedy ten rozczarowany wyprawą stwierdza, że „przynajmniej nie padało”) oraz w rozdziale dziesiątym. W rozdziale o „Przyprawie” (oryg. „*expotition*”) nie pada żadna wzmianka o deszczu. Decyzja tłumaczki nie jest zabiegiem koniecznym, wynikającym z próby przekładu niuansów językowych, lub zniwelowania różnic kulturowych. Można zgadywać, że Tuwim chciała spiąć ten fragment tekstu kłamrą, błędnie sądząc, że osioł powtarza w dwóch miejscach tekstu tę samą myśl, jest to jednak po raz kolejny sprzeczne z intencją autora oryginału. Wskutek tej ingerencji ostrzeżenie osła traci swój oryginalny sens: nie miejcie do mnie pretensji, jeśli na wy-

prawie zapanuje chaos z powodu niepożądanych gości. W tekście Milne’a osioł jest mało towarzyski. W polskim przekładzie jest marudą i czarnowidzem.

W dalszej części rozdziału w polskiej wersji tekstu okazuje się, że to właśnie osioł jest uczestnikiem „Przyprawy”, który przysparza pozostałym najwięcej problemów. Kiedy bowiem grupa zbliża się do „Niebezpiecznego Miejsca” i wszyscy szeptem uciszają pozostałych, jeden Kłapouchy „strasliwym głosem wrzeszczy” na krewnych i znajomych królika, niechybnie narażając wszystkich na niebezpieczeństwo. Eeyore nie jest jednak tak nierozważny. Co prawda zwraca się do idących za nim „straszonym głosem”, ale o wrzeszczeniu nie ma mowy (Milne 1994, 119; Milne 2010, 103).

Chwilę później daje się zaobserwować kolejna różnica między Eeyorem a Kłapouchym. Maleństwo (*Roo*) wpada do wody i wszyscy rzucają mu się na ratunek (Milne 1994, 123; Milne 2010, 106). Osioł w tym celu zanurza w zimnym strumieniu ogon, czekając aż Maleństwo go chwyci, by mógł je w ten sposób wyciągnąć. Nie zauważa, że Maleństwo w międzyczasie zdołało wyjść z wody i siedzi tak długo, aż ogon mu się zaziębia. Kiedy wreszcie wyciąga ogon z wody, stwierdza, że jest kompletnie zdrętwiały i że stracił w nim czucie – co powiedziawszy głośno, Eeyore sarkastycznie dodaje, że skoro nikomu to nie przeszkadza, to widocznie wszystko jest w porządku. Kłapouchy jednak, decyzją tłumaczki, rezygnuje z tej uszczypliwości – kwestia w całości została pominięta. Co więcej, kiedy Krzyś pomaga Kłapouchemu, osuszając jego ogon, ten, dziękując mu, mówi: „Ty jeden, mam wrażenie, rozumiesz się tu trochę na ogonach. Tamci nie zastanawiają się nad tym, ot, co można o nich powiedzieć”. Wydaje się więc, że tłumaczka za pomocą tej ingerencji w tekst oryginału chciała nadać osłowi łagodniejszy rys. Eeyore jest bowiem znacznie bardziej surowy w ocenie swoich kompanów: stwierdza, że niektórzy z nich nie myślą i taki właśnie jest z nimi problem („*They don’t think – that’s what’s the matter with some of these others*”). Nie tyle, że nie myślą o ogonach. Zdaniem osła Milne’a nie myślą oni w ogóle. Na potwierdzenie jego słów chwilę później toczy się następująca rozmowa z niedźwiedziem:

“Hullo, Eeyore,” said Pooh, coming up to them with his pole.

“Hullo, Pooh. Thank you for asking, but I shall be able to use it again in a day or two.”

“Use what?” said Pooh.

“What we are talking about.”

“I wasn’t talking about anything,” said Pooh, looking puzzled.

“My mistake again. I thought you were saying how sorry you were about my tail, being all numb, and could you do anything to help?”

“No,” said Pooh. “That wasn’t me,” he said. He thought for a little and then suggested helpfully: “Perhaps it was somebody else.”

“Well, thank him for me when you see him.” (Milne 1994, 128).

– He, Kłapouchy! – zawołał Puchatek idąc ze swoim drewnikiem.

– Drogi Puchatku, dziękuję ci za pamięć. Mogę cię uspokoić, że za dzień, dwa będę mógł znów go używać.

– Czego używać?

– Tego, o czym mówimy.

– Ja nie mówiłem o niczym – powiedział Puchatek zakłopotany.

– Znów pomyłka. Zdawało mi się, że ci jest przykro z powodu mego ogona, który zupełnie zdrętwiał, i że chciałbyś mi pomóc.

– Nie – powiedział Puchatek – to nie ja mówiłem. – Pomyślał przez chwilę i powiedział Kłapouchemu na pociechę: – Może to był kto inny?

– No, to podziękuj mu w moim imieniu, jak go zobaczysz – powiedział Kłapouchy (Milne 2010, 110).

Warto odnotować, iż w tym wypadku tłumaczka zachowała sarkastyczny ton wypowiedzi osła, mimo iż wcześniej zdawała się go celowo unikać. Po odstępstwie od tłumaczenia funkcjonalnego na rzecz dosłownego oraz wpleceniu wykrzyknienia „O święta naiwności!” w tekst, który wcześniej był przez tłumaczkę raczej upraszczany, jest to kolejny przykład braku konsekwencji w przyjętej strategii przekładu. Rodzi się tu pytanie, czy tłumaczka rzeczywiście świadomie kształtowała rys psychologiczny osła, czy raczej podejmowała decyzje tłumaczeniowe intuicyjnie, acz dość przypadkowo, bez spinającej je nadrzędnej strategii. Jednakowoż jest również wysoce prawdopodobne, iż tłumaczka nie rozpoznała modalności tego fragmentu tekstu – podobnie jak może jej nie rozpoznać czytelnik w kontekście całego przekładu.

I wreszcie w rozdziale dziesiątym, „w którym Krzyś wydaje przyjęcie na cześć Puchatka, i tu się zegnamy” (Milne 1994, 147; Milne 2010, 126). Sowa zaprasza osła na wspomniane w tytule przyjęcie. W tekście Milne’a ten początkowo nie rozumie, że jest zaproszony. Najpierw więc daje do zrozumienia (posługując się rzecz jasna sarkazmem), że przyjęcie go nie obchodzi, po czym zauważa na wskroś sarkastycznie, że to bardzo uprzejme i wspianałomyślne oraz dodaje: „Nic takiego, nie ma za co” – oryg. „*Very interesting. [...] Kind and Thoughtful. Not at all, don’t mention it*” (Milne 1994, 152; Milne 2010, 130). Kłapouchy natomiast w pierwszej chwili orientuje się, że Sowa go zaprasza, daje jednak do zrozumienia, że nie przyjmuje zaproszenia i dodaje: „w każdym razie dzie-

kuję za Łaskawą Pamięć. I proszę cię, nie mów mi już o tym”. Tłumaczka nie zachowuje więc w przekładzie użytych przez osła sformułowań grzecznościowych („*Not at all, don't mention it*”). Zamieniają się one w bezpośredni komunikat: „i proszę cię, nie mów mi już o tym”, co zupełnie pozbawia je sarkastycznego tonu – i znów zmusza do zadania sobie pytania, czy Irena Tuwim zrozumiała kontekst pragmalingwistyczny wypowiedzi osła. Tłumaczenie syntagmatyczne zdaje się temu przeczyć. Co więcej, w dalszej części rozmowy okazuje się, że Kłapouchy jednak nie domyślił się, że jest zaproszony, wskutek czego jego tok myślenia staje się zupełnie niezrozumiały.

Osiół ostatecznie udaje się na przyjęcie i myśląc, że zostało ono wydane na jego cześć (ponieważ bohatersko trzymał ogon w wodzie, chcąc pomóc małemu kangurowi), zaczyna wygłaszać przemówienie o następującej treści:

“Friends,” he said, “including oddments, it is a great pleasure, or perhaps I had better say it has been a pleasure so far, to see you at my party. What I did was nothing. Any of you-except Rabbit and Owl and Kanga—would have done the same. Oh, and Pooh. My remarks do not, of course, apply to Piglet and Roo, because they are too small. Any of you would have done the same. But it just happened to be Me. It was not, I need hardly say, with an idea of getting what Christopher Robin is looking for now”—and he put his front leg to his mouth and said in a loud whisper, “Try under the table”—“that I did what I did—but because I feel that we should all do what we can to help. I feel that we should all—” (Milne 1994, 155).

– Przyjaciele – powiedział – i wy, licznie tu zgromadzone drobnostki. Jest to dla mnie przyjemność, a raczej była do tej chwili wielka przyjemność widzieć was na przyjęciu urządzonym na moją cześć. To, co zrobiłem, to nic wielkiego. Każde z was na moim miejscu, z wyjątkiem Królika i Sowy, i Kangurzycy, zrobiłoby to samo. No i Puchatka też. Nie biorę tu, oczywiście, pod uwagę Maleństwa ani Prosiaczka, bo oni są jeszcze za mali. Każdy z was, powtarzam, na moim miejscu zrobiłby to samo. Lecz właśnie przydarzyło się to mnie. Nie chodzi mi wcale o to, muszę to powiedzieć z całą stanowczością, za czym rozgląda się w tej chwili Krzyś – to mówiąc przyłożył przednią łapę do pyska i rzekł głośnym szeptem: – Spróbuj poszukać pod stołem – lecz o to, że powinniście wszyscy zrobić wszystko, aby sobie wzajemnie pomagać. Czuję, że powinniśmy wszyscy... (Milne 2010, 134).

Przemówienie przetłumaczone zostało dość wiernie, warto jednak zwrócić uwagę na to, że o ile Eeyore mówi o rzeczach, które uważa za tak oczywiste, że w zasadzie nie musiałby o nich wspominać („*I need hardly say*”), Kłapouchy czuje, że musi o nich „powiedzieć z całą stanowczością”. W kontekście całej wypowiedzi osła zabieg ten sprawia,

że nabiera ona – po raz kolejny – bardziej aroganckiego tonu – wszak tylko wyjątkowo butna postać mogłaby zwracać się tymi słowami do przyjaciół.

Chwilę później wystąpienie osła zostaje przerwane, a Krzyś wręcza prezent niedźwiedziowi, bo to on tak naprawdę jest honorowym gościem. Gdy osioł orientuje się, co się stało, mówi, bardziej chyba do siebie niż do pozostałych: „*I might have known*”, said Eeyore. *‘After all, one can’t complain. I have my friends. Somebody spoke to me only yesterday. And was it last week or the week before that Rabbit bumped into me and said ,Bother!’ The Social Round. Always something going on*” (Milne 1994, 156). W polskiej wersji tekstu fragment ten (w całości) brzmi natomiast następująco: „No, cóż? Wiedziałem o tym z góry – westchnął Kłapouchy. – Oto są przyjaciele... Różnie bywa na tym świecie” (Milne 2010, 135). W przekładzie na pierwszy rzut oka widać, że tłumaczka pominęła spory fragment tekstu. Nawet jednak w przetłumaczonym fragmencie dają się zaobserwować nieścisłości. Kłapouchy stwierdza, że *wiedział z góry*, co się stanie (podczas gdy Eeyore zauważa jedynie, że mógł się tego domyślać), po czym dodaje cynicznie: „Oto są przyjaciele... Różnie bywa na tym świecie”. Eeyore natomiast ciągnie w sarkastycznym tonie: „W końcu nie można narzekać. Mam przyjaciół. Ktoś rozmawiał ze mną nie dalej jak wczoraj. A tydzień czy dwa tygodnie temu wpadł na mnie Królik i powiedział ‘Kurczę!’. Krąg Społeczny. Zawsze coś się dzieje”. Pominięty przez Tuwim fragment sprawia, że wypowiedź osła jest znacznie mniej naznaczona emocjonalnie, a sarkastyczny ton dużo słabszy, niż w oryginale.

Reasumując, brak wrażliwości tłumaczki na niuanse językowe, dominujący ton tłumaczonego tekstu i kontekst pragmatyczny oraz próby (jakkolwiek niekonsekwentne) podporządkowania przekładu konwencji polskiej literatury dla dzieci (widoczne choćby w zabiegach mających na celu uproszczenie i ujednoznacznienie tekstu) to czynniki, które spowodowały znaczące zniekształcenie rysu psychologicznego co najmniej jednego, omawianego w niniejszym artykule, bohatera książki *Winnie-the-Pooh* Milne’a. Eeyore w zamyśle autora jest myślicielem świadomym tego, że intelektualnie odstaje od innych (może poza Christopherem Robinem) i pogodzony z tym faktem. Często pozwala sobie na sarkazm, czasem cynizm, wiedząc, że nikt go nie zrozumie. Z drugiej strony bierze życie takim, jakie ono jest. Nie ma nadziei na zmiany, nie przyjmuje jednak postawy roszczeniowej. Zdaje się ze stoickim spokojem kierować *credem vanitas, vanitatum, et omnia vanitas*. Wydaje się też mieć większą niż inni mieszkańcy lasu wiedzę o tekstach kultury.

Kłapouchy z kolei, owszem, bywa sarkastyczny i cyniczny, jednak przede wszystkim jest arogancki i marudny. Nie lubi swojego życia, ale i nie godzi się na nie – szuka winy

w tych, którzy go otaczają i ma wobec nich postawę roszczeniową. Przy tym wcale nie jest od nich mądrzejszy, a wręcz przeciwnie – czasem nie potrafi się zachować, a czasem mówi coś zupełnie pozbawionego sensu (*vide*: majowe orzeszki i morwowe krzewy). Zmiany te sprawiają, że polski czytelnik nieświadomie obcuje z zupełnie inną postacią, niż czytelnik wersji oryginalnej. Można pokusić się o stwierdzenie, że polski odbiorca widzi osła tak, jak widzą go mieszkańcy Stumilowego Lasu – nie dlatego, że nie rozumie jego wielowymiarowej osobowości, a dlatego, że tłumaczka pozbawiła go możliwości poznania jej. O ile pojawiają się głosy broniące przekładu Tuwim ze względu na jego walor literacki (Kokot 2000, 366), czy przystępny dla czytelnika dziecięcego charakter (Kozak 2009, 35–38), o tyle ingerencja tłumaczki w treść przekładanego tekstu powodująca tak znaczne zniekształcenie intencji autora oryginalnego dzieła budzi poważne wątpliwości. Rodzi się bowiem pytanie, czy Milne rozpoznałby w Kłapouchym swojego osła.

Bibliografia

- Hejwowski, Krzysztof. 2009. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kokot, Joanna. 2000. „O polskich tłumaczeniach *Winnie-the-Pooh* A.A. Milne’a”. W: *Przekładając nieprzekładalne*, pod redakcją Małgorzaty Ogonowskiej, 365–378. Sopot: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kozak, Jolanta. 2008. *Przekład Literacki Jako Metafora. Między Logos a Lexis*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milne, Alan Alexander. 1994. *Winnie-the-Pooh*. Nowy Jork: Dutton’s Children’s Books.
- Milne, Alan Alexander. 2010. *Kubuś Puchatek*. Tłumaczenie Irena Tuwim. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Nida, Eugene. 1964. *Toward a science of translating*. Leiden: Brill.
- The Phrase Finder. 2015. „Ne’er cast a clout till May be out”. Data odczytu: 7 stycznia 2015 r. <http://www.phrases.org.uk/meanings/till-may-is-out.html>



Język ohydy. O polskim przekładzie *Filth* Irvine'a Welsha

Weronika Szemińska
Univeristy of Warsaw

Abstract

The language in Irvine Welsh's novel *Filth*, which tells the story of an Edinburgh policeman Bruce Robertson, has a particular role in the development of the plot and in revealing the subsequent layers of the main character's mental and physical filth, as well as the filth of the surrounding world. Juggling with elements such as Scots, police slang, brutalisation and vulgarisation as well as diversity of the narrators' idiolects, together with more or less subtle devices such as repetitions of certain phrases or changes from singular to plural and vice versa, reflect Robertson's character and emotions and indicate the changes in his state – the deepening mental disorder and the gradual loss of contact with reality. It is not difficult to foresee that not all of the above mentioned elements can be transferred into the Polish translation of the text, made by Jacek Spólny, without troubles. The aim of the article is to ascertain the translator's techniques in rendering those elements into Polish and to assess their effectiveness and consistency in their use, and consequently – the accuracy of the entire translation.

Keywords: literary translation, slang, standardisation, translation accuracy, vulgarisms

Abstrakt

W powieści współczesnego pisarza brytyjskiego Irvine'a Welsha *Filth*, opisującej losy edynburskiego policjanta Bruce'a Robertsona, język odgrywa szczególną rolę: współprowadzi akcję i odkrywa przed czytelnikiem kolejne warstwy ohydy fizycznej i psychicznej bohatera oraz otaczającego go świata. Żonglerka elementami takimi jak język

scots i policyjny slang, daleko posunięta brutalizacja i wulgaryzacja oraz zróżnicowanie idiolektów poszczególnych narratorów, a także mniej lub bardziej dyskretne zabiegi, jak na przykład powtórzenia danych zwrotów czy zamiany liczby pojedynczej na mnogą i odwrotnie, oddają charakter i emocje głównego bohatera oraz stanowią wskazówki odnośnie do zmieniającego się stanu jego umysłu – pogłębiającej się choroby psychicznej i utraty kontaktu z rzeczywistością.

Łatwo przewidzieć, że nie wszystkie z owych elementów dadzą się bez problemów przenieść do przekładu powieści na język polski, którego dokonał Jacek Spólny. Celem artykułu jest oznaczenie zastosowanych przez tłumacza technik w przekładzie wyżej wymienionych elementów oraz ocena ich skuteczności i konsekwencji w ich użyciu, a w efekcie ewaluacja adekwatności tekstu przekładu.

Słowa kluczowe: adekwatność tłumaczenia, przekład literacki, slang, standaryzacja, wulgaryzmy

Historia *Ohydy* rozpoczyna oraz kończy się w Edynburgu, gdzie w 1958 roku urodził się autor powieści Irvine Welsh. Swą pierwszą, rozgrywającą się w środowisku młodych edynburskich narkomanów powieść *Trainspotting* opublikował w 1993 roku i z miejsca spotkał się zarówno z wielkim uznaniem, jak i wielkim oburzeniem wśród krytyków i czytelników. Kolejne książki: *The Acid House*, *Marabou Stork Nightmares*, *Ecstasy: Three Tales of Chemical Romance*, *Filth*, *Glue*, czy *Porno* utrzymały sławę i komercyjnie powodzenie Welsha, jak też zyskały mu miano autora kontrowersyjnego.

Powieść *Filth* została opublikowana w 1998 roku i była drugą po *Trainspotting* najlepiej sprzedawaną pozycją Welsha. Podobnie jak w przypadku wcześniejszych książek, i tym razem reakcje były dwojake: z jednej strony zachwyty nad ostrością spojrzenia i groteskowym humorem, z innej oburzenie, zwłaszcza w środowisku edynburskiej policji. Polskie wydanie powieści w przekładzie Jacka Spólnego pod tytułem *Ohyda* ukazało się cztery lata później nakładem wydawnictwa Zys i Spółka.

Akcja *Ohydy* koncentruje się wokół Bruce'a Robertsona, edynburskiego policjanta z wydziału dochodzenia kryminalnego, którego dni upływają na przekładaniu papierków, knuciu intryg przeciw kolegom z pracy oraz poszukiwaniu zaspokojenia w alkoholu, narkotykach, przemocy, seksie i pornografii, zaś w przypiływach słabości oddawaniu się

tęsknocie za żoną. Pierwszoosobowa narracja natychmiast zanurza nas we wszechogarniającej ohydzie opływającej głównego bohatera – ohydzie wielopoziomowej, przenikającej wszystkie warstwy życia: od świata zewnętrznego, poprzez fizyczność, aż po zwichrowaną tragicznymi doświadczeniami psychikę i moralność.

O swej fizyczności Robertson opowiada z rozbijającą, a częściej szokującą szczerością. Cierpi na egzemę w postaci swędzącej wysypki na udach i genitaliach i nie szczędzi czytelnikowi opisów sesji drapania w publicznych toaletach. Porzucony przez żonę, Robertson całkowicie się zaniedbuje: nie potrafi obsługiwać pralki, w związku z czym nie pierze swych ubrań; jego kuchnia zastawiona jest brudnymi naczyniami, a w pokojach poniewierają się kasety porno, butelki po alkoholu i torebki po kokainie. Wreszcie na scenie pojawia się tasiemiec – dosłownie, gdyż z głębi wnętrza mężczyzny pasożyt prowadzi własną, rozwijającą się przez całą powieść narrację, o której więcej w dalszej części referatu. Wszystkie te obrzydliwości na przemian straszą i śmieszą, budzą odrazę i litość.

Świat Robertsona niewiele ustępuje bohaterowi. Powieść zaczyna się od sceny brutalnego morderstwa na ulicy Edynburga; następnie zwiedzamy domy publiczne, podejrzane knajpy i meliny przestępców, obserwujemy stróżów prawa podrzucających ściganym ludziom narkotyki i seksualnie wykorzystujących prześluchiwane kobiety. Różnicę między policjantami a złodziejami stanowi już tylko nazwa.

Robertson doskonale wpisuje się w otaczający go świat. To mizantrop absolutny: swą nienawiścią w równym stopniu obdarza kolegów, przełożonych i podwładnych, znajomych i kobiety, z którymi romansuje. Jednym z jego ulubionych zajęć są „gry”: intrygi i podłości, jakie wyrządza kolegom, głównie dla zapewnienia sobie awansu, a czasem dla zabawy, zabicia nudy. Może to być anonimowa sugestia, że ktoś jest homoseksualistą, romansowanie z żoną kolegi, wypalanie kumplowi papierosem dziur w nowej kanapie. Robertson z przyjemnością obserwuje, jak inni poddają się jego manipulacjom, i wykorzystuje każde ich potknięcie.

Stężenie ohydy w powieści rośnie z każdą stroną. Egzema postępuje, wypowiedzi tasiemca stają się coraz dłuższe, a intrygi Robertsona coraz okrutniejsze. Z czasem trudno nie zauważyć, jak pogarsza się stan bohatera: to już nie tylko ataki lęku i głód kokainy, ale objawy zaburzeń psychicznych, mających swe źródło w tragediach z dzieciństwa. Zabiegi narracyjne, takie jak systematyczne ujawnianie przeszłości bohatera przez monologującego pasożyta oraz krótkie rozdziały pisane z perspektywy Carole, żony bohatera, która z czasem okazuje się być jedynie fantazją przebranego za kobietę Robertsona, myślą czytelnika i niepostrzeżenie wciągają go w pułapkę, nie pozwalając na zachowanie dystansu.

Charakteryzowaniu bohaterów, myleniu tropów, jak i wskazywaniu rozwiązań i możliwych interpretacji służą autorowi powieści rozliczne środki językowe.

Jednym z pierwszych zjawisk, jakie rzucają się w oczy, jest specyficzna ortografia oddająca szkocką wymowę. Typowe przykłady to: „aw” („all”), „disnae” („doesn’t”), „doon” („down”), „fitba” („football”), „heid” („head”), „hoor” („whore”), „huv” („have”), „jist” („just”), „oot” („out”), „shouldnae” („shouldn’t”), „tae” („to”), „toon” („town”), „wi” („with”), „wis” („was”), „wir” („we’re”). Ponadto pojawiają się wyrazy charakterystyczne dla języka Scots: „auld” („old”), „aye” („yes”), „ken” („know”), „lassie” („girl”), „wee” („little”, „small”). Wreszcie mamy do czynienia z rymowanym slangiem: „Judy Dench” („stench”), „Roger Moore” („whore”), „Silvery Moon” („coon” = „black person”), „Denis Law” („snow”), „Jackie Trent” („bent”), „Aylesbury Duck” („fuck”). Poniżej przykład wypowiedzi jednego ze współpracowników Robertsona:

(1) Well, **ah**’ll tell **ye** something, he’s saying, – **ah**’m **no gaun** up **thair without** a Fed rep¹ (58).

Jednak Robertson oraz jego koledzy nie posługują się scots przez cały czas: są to raczej wstawki w prywatnych rozmowach, najczęściej zaś występują w tekście prowadzonej przez Robertsona narracji. Można zaobserwować, że elementy scots pojawiają się ze szczególnym natężeniem w chwilach, gdy bohater jest poirytowany, daje upust swojej złości:

(2) That spunk-bag Toal’s wrecked my fuckin day already! **Wir** only **jist** in the fuckin place! (5),

(3) Trying **tae** drive from one side of the **toon tae** the other with **aw** this **Denis Law** lying is a fucking joke (53),

krytykuje i wyzywa w myślach kolegów:

(4) Who the fuck cares what you think, **ya** fuckin silly **wee hoor**. (105),

czy oddaje się fantazjom:

(5) I mean, you **arenae gaunny** go **intae** Chelsea Girl or Next or River Island and have a wank over a load **ay** tops or pairs **ay troosers** or skirts **hinging oan** a rack, are you? (71).

¹ Wszystkie podkreślenia autorki artykułu.

Obecność elementów dialektalnych najwyraźniej ma związek ze stanem psychicznym bohatera. Sygnalizują one napięcie i daleko idącą prywatność: w ogromnej większości przypadków Robertson nie powiedziałby na głos tego, co w jego myślach werbalizuje się w języku scots czy w edynburskim slangu. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że powracające regionalizmy sugerują czytelnikowi powtarzalność cech sytuacji, w jakich są one stosowane. Odbiorca otrzymuje w ten sposób dodatkową informację o stanie emocjonalnym bohatera, zanim jeszcze ów stan zostanie bardziej szczegółowo zaprezentowany.

Powstaje pytanie, czy i w jaki sposób możliwe jest oddanie szkockiej wymowy i słownictwa w przekładzie powieści na język polski. Oto tłumaczenia przytoczonych wcześniej fragmentów:

- (1) – Wiecie, co wam powiem – mówi – nie zamierzam iść tam bez przedstawiciela Federacji (68),
- (2) Ta kupa gówna Toal już zdążył mi zepsuć cały dzień! Dopiero kurwa zaczynamy! (15),
- (3) Próbować przejechać miasto to istne szaleństwo (63),
- (4) Kogo kurwa obchodzi twoje zdanie, pieprzona mała idiotko? (115),
- (5) Nie wejdiesz przecież do sklepu Chelsea Girl, Next albo River Island i nie będziesz trzepał kapucyna przy półkach z bluzkami i wieszakach ze spodniami albo spódnicami, no nie? (82).

Powyższe fragmenty oddają wulgarność i nieformalność oryginalnych wypowiedzi, jednak w żaden sposób nie zaznaczono w nich cech regionalnych. W efekcie brakuje dodatkowych sygnałów dla czytelnika w postaci zmieniającej się wymowy bohatera.

Rymowany slang został w przekładzie oddany niekonsekwentnie. W cytowanym wcześniej fragmencie (3) wyrażenie „Denis Law” nie zostało ani zachowane w nie-zmienionej formie, ani przetłumaczone na „śnieg”; podobnie w innym zdaniu wyrażenie „Clark Kent” („bent”):

Rab was a semi-jakey anyway ... but essentially harmless even if as Clark Kent as fuck (277),

w przekładzie:

Rab i tak był trochę menelem ..., chociaż w zasadzie nieszkodliwym (280–281).

Inną strategię widać w przypadku następującego zdania:

It's fucking well freezing out here, although the cold can't block out the acrid Dame Judi Dench which rises up from my flannels (35).

W przekładzie oddane jest jedynie właściwe znaczenie, ale już nie forma wyrażenia „Judi Dench” („stench”):

Zimno jak cholera, ale chłód nie zmniejsza żrącego odoru moich flanelowych spodni (45).

Specyficzna gra językowa zostaje zaznaczona w tłumaczeniu tylko raz:

Every one of them, he says, raising his voice in rage, – fucking Jackie Trent (64).

co w tekście polskim brzmi:

Wszyscy tacy sami – mówi, unosząc głos ze wściekłości – cholerne Jackie Trent (74).

W tym wypadku wyrażenie „Jackie Trent” zostało zachowane i objaśnione w przypisie jako przykład rymowanego slangu oznaczający „postrzelony, wariat”.

Zachowano też pewne charakterystycznie szkockie wyrażenia w wersji niezmienniczej, jak np. „Weedgie”, jak nazywa się mieszkańca Glasgow, bądź „slàinte”, czyli celtyckie „na zdrowie”. „Slàinte” przy pierwszym użyciu opatrzone jest przypisem, wyjaśniającym znaczenie i pochodzenie zwrotu; w dalszej części pojawia się bez komentarzy. Podobnie zachowane oraz objaśnione w przypisach są pow-tarzające się lokalne określenia na drużyny piłkarskie, jak „Hibby” czy „Hearts”.

Tak więc tekst przekładu częściowo oddaje regionalizmy, przywiązujące akcję powieści do konkretnego miejsca i kultury, ogranicza się jednak do tych tylko, które można przenieść do języka polskiego bez naruszenia jego normy ortograficznej i fonetycznej, co mogłoby prowadzić do konfuzji czytelnika. Mamy tu do czynienia z prawem standaryzacji, sformułowanym przez Gideona Toury, wedle którego specyficzne relacje tekstowe w tekście źródłowym są w przekładzie zastępowane relacjami konwencjonalnymi, czasami zaś całkowicie ignorowane (Jääskeläinen 1998, 267–268).

Kolejnym szczególnym elementem języka powieści jest niebywałe nagromadzenie wulgaryzmów. Co istotne, Robertson nie używa ich w charakterze znaków przestanko-

wych. Wręcz przeciwnie, każdorazowo wyrażają one jego głęboką i szczerą nienawiść do otaczającego świata, do najbliższych wydawałoby się kolegów, do siebie samego; każda obelga i każde wyzwisko niesie ciężar prawdziwej, chronicznej pogardy. Dlatego też język głównego bohatera odbierany jest jako szczególnie ohydny: odbija on bowiem wier- nie ohydę wewnątrz. Oto kilka przykładów:

- (1) Fuck him, the sad, nae mates cunt (63),
- (2) Cheeky wee cunt thinks he's fuckin smart. He knows fuckin nothing. The big zero (163),
- (3) Fucking stroppey dyke (187),
- (4) Not a bad wee guy... for an English cunt (17).

Miejscami przekład wiernie oddaje nasilenie i charakter wulgaryzmów, jak w pierwszym z cytowanych zdań:

- (1) Chuj mu w dupę, żalonnemu śmieciarzowi (73).

Częściej jednak tłumaczenie nie odzwierciedla całej wulgarności tekstu oryginalnego, odtwarzając jedynie wrażenie niechęci czy pogardy Robertsona:

- (2) Bezczelny gnojek myśli, że pozjadał wszystkie rozумы. Gównu się zna. Jedno wielkie zero (171),
- (3) Nerwowa baba (194),
- (4) Niezły koleś... jak na Angolę (27).

Zatem i tu dochodzi do standaryzacji: tekst przekładu zostaje złagodzony poprzez zastosowanie mniej wulgarnych wyrażen bądź zmniejszenie ich ilości. Zabieg ten jest o tyle zrozumiały, że oddaje sprawiedliwość stylistyce polskich tekstów literackich, które wciąż zdają się być mniej tolerancyjne dla wulgaryzmów niż teksty angielskie. Niemniej jednak trudno oprzeć się wrażeniu, że w przypadku tej powieści liczne obscena językowe odgrywają szczególnie istotną rolę w charakteryzacji bohatera, w związku z czym ich pominięcie w przekładzie wiąże się ze znaczną stratą.

Oprócz typowych wulgaryzmów powieściowi policjanci, a zwłaszcza Robertson, bardzo często używają określenia „spastic”:

- (1) I've never, ever seen such a motley crew of useless **spastics** gathered under one roof (199),
- (2) Fucking auld **spastic** (16),
- (3) Some uniformed **spastics** and a clerical can go through that one (75).

Wyrażenie „spastic” odnosi się do osoby cierpiącej na ataki skurczów spastycznych; w powszechnym znaczeniu slangowym „spastic” to łamaga, niezdara, ale i głupek.

W tekście przekładu pojawiają się nawiązania do głupoty, tępoty, nieudolności:

- (1) Jeszcze nigdy w życiu nie widziałem pod jednym dachem takiej **bezmózgiej zbieralniny** (205),

najczęściej jednak stosowany jest jeden konkretny ekwiwalent:

- (2) Stara **downica** (26),
- (3) Jakiś mundurowy **down** i urzędas dadzą sobie radę (85).

Wyraz „down” to kolokwialne określenie osoby cierpiącej na zespół Downa. Standardowe słowniki języka polskiego nie uwzględniają go w znaczeniu innym niż medyczne; w mowie potocznej jest to wyzwisko synonimiczne względem epitetów takich jak „idiota”, „kretyn” czy „bałwan”. Zarówno angielskie „spastic”, jak i polskie „down” mogą być użyte obraźliwie, ale też żartobliwie; oba wyrażenia przywodzą na myśl dziecięce przedrzeźnianie.

W powieści występuje troje pierwszoosobowych narratorów – bądź też jeden narrator w trzech postaciach. Narratorem głównym jest Robertson, którego język został opisany powyżej. Pojedyncze, krótkie rozdziały, dodatkowo wyróżnione wytłuszczoną czcionką, pisane są z perspektywy Carole, żony Robertsona. W swych krótkich monologach Carole mówi o związku z mężem:

- (1) In a sense we are together because nothing, space, time, distance whatever, can break the delicious communion between us (43),

stara się tłumaczyć jego postępowanie:

(2) I know that he's seen some terrible things in his job and I know that, whatever he says, they've affected him deeply. He's a very sensitive man underneath it all (42),

a także bacznie obserwuje swoją psychikę i ciało:

(3) When I make up my eyes, I always feel a stirring through my body. I think it's because it's true what they say about the eyes being the gateway to the soul. And my soul is a very sexual one (168).

Język, którym posługuje się Carole, jest wyraźnie kobiecy: nieco emfaticzny, przesycony emocjonalnością, empatią i miłością do męża, którego zostawiła. Całkowicie brak w nim zarówno wulgaryzmów, jak i wulgarności, również gdy wypowiedzi dotyczą seksu.

Powyższe zdania w przekładzie na język polski wyglądają następująco:

(1) W pewnym sensie ze sobą jesteśmy, bo nic, czas, przestrzeń, odległość ani nic innego nie jest w stanie zniszczyć naszej delikatnej komunii dusz (53),

(2) Wiem, że w pracy widział dużo okropności i cokolwiek by mówił, na pewno wycisnęło to na nim głębokie piętno. W głębi serca jest bardzo wrażliwym człowiekiem (52),

(3) Gdy maluję oczy, całe ciało przebiegają mi dreszcze. Bo to chyba prawda, co ludzie mówią, że oczy to brama do duszy. A moja dusza jest bardzo erotyczna (173).

Przekład oddaje nastrój monologów Carole; zastosowano podniosłe zwroty jak „komunia dusz” czy „wycisnąć piętno”. Podobnie jak w tekście oryginalnym nic nie wskazuje na to, że głos Carole to faktycznie fantazje samego Robertsona, który próbuje zaspokoić tęsknotę za żoną, przebierając się w jej ubrania.

Ostatni narrator to postać bodaj najmniej oczekiwana. W pewnej chwili tekst zostaje zasłonięty przez podłużny kształt wypełniony zerami niczym bąblami powietrza, między którymi pojawiają się krótkie wyrażenia: „I am”, „I am alive”, „eat” itd. Zabieg ten jest ponawiany; wkrótce okazuje się, że ów dziwny kształt to tasiemiec Robertsona. Pasożyt przechodzi od żądań pożywienia do coraz bardziej skomplikowanych wypowiedzi, wyrażających myśli pełne miłości dla Gospodarza („the Host”) oraz zadziwienia Sobą („the Self”), pięknego, ale i ograniczonego fizycznością:

(1) My problem is that I seem to have quite a simple biological structure with no mechanism for the transference of all my grand and noble thoughts into fine deeds. ... but I know for sure that the complexity of my soul doesn't even start to approximate the basic organism that is my body (70).

Krótko mówiąc, tasiemiec filozofuje. Filozofuje językiem pięknym, wyszukany, wyraźnie kontrastującym z budzącym odrazę językiem Gospodarza. Okazuje się, że tasiemiec wcale nie jest obrzydliwy, ale pokorny i troskliwy, gotów uznać swą niższość i podziwiać złożoność natury Gospodarza. Tasiemiec jest wszystkim tym, czym Robertson być nie chce lub nie może.

Jednak utrata odnalezioną w przewodzie pokarmowym „pokrewnej duszy” – Innego („the Other”) – powoduje, że język tasiemca-filozofa ulega zmianie:

(2) The price is your soul. You came to lose this soul. ... I would have said that you had a journey into the darkness, but in truth you never made it out of it (262),

(3) Can you taste the filth, the dirt, the oily blackness of that fossil fuel as you choke and gag and spit it out? ... Now you can consume to your heart's content or your soul's destruction, whichever comes first (295).

Tasiemiec nie prowadzi już wywodów na temat swej kondycji, nie wyraża uwielbienia. W szczyrych i surowych słowach bezlitośnie odkrywa prawdę o przeszłości głównego bohatera, którą ten pragnie zapomnieć. W jego ocenie nie ma miejsca na miłość; pozostaje tylko obiektywizm – na który Robertsona wciąż nie stać, choć jego życie się wali. Różnica między językiem tasiemca a językiem jego Gospodarza ma znaczenie szczególne; paradoksalnie obrzydliwy z natury pasożyt obdarzony zostaje umiejętnością przenikliwej oceny oraz pięknego wysławiania się, co uwypukla ohydę tak języka, jak i wnętrza głównego bohatera.

W przekładzie na polski cytowane wyżej fragmenty brzmią następująco:

(1) Najgorsze, że mam dość prostą budowę biologiczną, pozbawioną mechanizmów do wprowadzania wszystkich swoich wspaniałych i szlachetnych myśli w równie wzniosły czyn. (...) ale wiem, z całą pewnością, że złożoności mojej duszy daleko do poziomu podstawowego ciała, którym jest mój organizm (80),

(2) Ceną jest twoja dusza. Przegrałeś duszę. ... Powiedziałbym, że odbyłeś podróż w noc, ale prawdę mówiąc, nigdy się z niej nie wydostałeś (267),

(3) [Czujesz tę] ohydę, brud, tłustą czerń tej kopaliny, gdy się krztusisz i plujesz? ... Możesz najadać się do nasycenia brzucha lub zniszczenia duszy, zobaczymy, co przyjdzie najpierw (299).

Jak widać z przytoczonych zdań, język przekładu wiernie odpowiada językowi oryginału: wyraźnie różni się od języka Robertsona, prowokując tym samym do po-równania bohatera z jego pasożytem; zachowuje charakter filozoficzny (1) oraz jednoznaczność w ocenie (2 i 3).

Równoległe ze zmianami w języku tasiemca następują zmiany w języku głównego bohatera. Nieoczekiwanie zaczyna on myśleć o sobie w liczbie mnogiej:

(1) This hoor has the correct expression, pitch and tone. ... We are compelled to obey. We? Me. I (223).

Po chwili Robertson powraca do normalnej formy, jednak liczba mnoga pojawia się coraz częściej, sygnalizując pogorszenie się stanu bohatera, który stara się z nią walczyć:

(2) She opens her mouth and there is a noise in our head, and we, I, we see her mouth going oval-shaped and pleading and in our head we hear the message: Broooooossss (235),

(3) They nod affirmatively, Lennox with reluctance, and I, we, I... we're all here... jump in the motor and speed towards the Jeannie Deans pub in the South Side (327),

(4) She falls on to her knees howling in frustration as we, I, we dive in the car and start up the motor and we head down the road, watching her broken figure receding from us in the mirror (328).

Mimo wysiłków bohatera, liczba mnoga przejmuje funkcję dominującą. Zatem w miarę, jak tasiemiec staje się coraz bardziej surowy i przypomina swemu Gospodarzowi jego przeszłość, język Robertsona wskazuje na coraz słabszy kontakt z rzeczywistością. Forma liczby mnogiej uprzedza czytelnika o kolejnym pogorszeniu, nawet gdy treść wypowiedzi jeszcze tego nie sugeruje.

W przekładzie cytowane wyżej wypowiedzi brzmią następująco:

- (1) Ma właściwą minę, ton i wysokość głosu. ... Jesteśmy zmuszeni słuchać. My? Ja (229),
- (2) Otwiera usta i słyszymy w głowie pisk, i widzę, widzimy, jak jej usta przybierają owalny kształt i wyłania się z nich prośba, którą słyszymy w myślach: Bruuuucessss! (240),
- (3) Kiwają głowami, Lennox z ociąganiem, a ja, my, ja, my... jesteśmy tu wszyscy... wskazuję do auta i gnam w stronę pubu „Jeannie Deans” na Południowym Brzegu (331),
- (4) Pada na kolana, wyjąc z desperacji, gdy wskakujemy, wskakuję do samochodu, włączamy silnik i jedziemy, patrząc w lusterko, jak oddala się jej złamana postać (332).

W przytoczonych fragmentach dwukrotnie (1 i 3) pojawiają się zaimki osobowe, które najczytelniej wskazują zmianę liczby. W pozostałych dwóch przykładach zastosowano zwykłą dla języka polskiego formę syntetyczną: „widzę, widzimy” oraz „wskakujemy, wskakuję”, nie dodając zaimka, który mógłby dobitniej podkreślić zmianę. Ponadto tłumaczenie skraca walkę Robertsona o zapanowanie nad głosami: oryginalne „we, I, we see” (1) przetłumaczone zostało na „widzę, widzimy”, zaś „we, I, we dive in the car” (4) to po polsku „wskakujemy, wskakuję do samochodu”, po czym kolejny czasownik „włączamy” pojawia się znów w liczbie mnogiej, mimo że poprzedni pozostał w liczbie pojedynczej.

Tekst przekładu oddaje zatem zabieg autora, polegający na zamienianiu liczby pojedynczej na mnogą i z powrotem, nie zachowuje przy tym jednak precyzji i konsekwencji oryginału. W efekcie powstają niespójności logiczne (jak w przykładzie 4), zaś zmiana liczby jest w tłumaczeniu na język polski mniej wyraźna.

Ohyda znajduje w powieści Irvine’a Welsha różnorodne środki wyrazu. Ohydna jest wysypka bohatera, ohydny jest jego język, myśli i czyny, w przeciwieństwie do myśli i języka jego tasiemca, który z kolei wzbudza odrazę z racji swej natury. Językowe formy neutralne, jak wyrażenia w scots, użyte zostają do oddania obrzydliwych poglądów, w efekcie więc też zostają zbrukane. Nawet pełen czułości język żony okazuje się być wytworem chorego umysłu bohatera. Nic nie zostaje ocalone przed falą ohydy.

W polskiej *Ohydzie* ohydy jest wyraźnie mniej. Brak elementów oddających Scots odbiera możliwość przewidywania wybuchów emocji Robertsona, wulgarność jego języka została widocznie zredukowana, a użycia liczby mnogiej wskazujące na toczącą się w jego umyśle walkę są mniej dobitne. W sytuacji, gdy owym cechom ję-

zyka powieści przypisać można szczególne znaczenie dla rozwoju akcji i odbioru tekstu – odzwierciedlają one bowiem charakter głównego bohatera, uprzedzają o stanie jego psychiki lub sugerują oceny w oparciu o kontrast z językiem odmiennym – pominięcie pewnych elementów wydaje się być nadmierną stratą w stosunku do oryginału. W tej sytuacji trudno zastosować do oryginału i przekładu ulubione powiedzonko Bruce'a Robertsona: „Same rules apply”.

Bibliografia

- Jääskeläinen, Ritta. 1998. *Think-aloud protocols*. W *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, pod redakcją Mona Baker i Kirsten Malmkjær, 265–269. London, New York: Routledge.
- Furmanik, Stanisław. 1955. *Paradoksy przekładu*. W *O sztuce tłumaczenia*, pod redakcją Michał Rusinek, 41–58. Wrocław: Zakład Imienia Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Górski, Tomasz. 2006. *Intertekstualność a przekład*. W *Między oryginałem i przekładem. Tom XI: Nieznane w przekładzie*, pod redakcją Maria Filipowicz-Rudek i Jadwiga Konieczna-Twardzikowa, 231–243. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Jasiołek, E. 2006. „Czy przekład musi być obcy?”. W *Między oryginałem i przekładem. Tom XI: Nieznane w przekładzie*, pod redakcją Maria Filipowicz-Rudek i Jadwiga Konieczna-Twardzikowa, 213–220. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Welsh, Irvine. 1998. *Filth*. London: Vintage.
- Welsh, Irvine. 2002. *Ohyda*, w tłumaczeniu Jacek Spólny. Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.



Problemy prozodyjnej segmentacji tekstu (II): co kategoryzacja naturalna i semantyka kognitywna mówią o minimum wierszowej organizacji?¹

Arkadiusz Sylwester Mastalski

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, Kraków

Uniwersytet Warszawski, Pracownia Poetyki Wiersza

Abstract

In this paper I elaborate some further aspects of the prosodic organisation of versification. Regarding Adam Kulawik's verse-theory and my anterior observations placed in the third volume of *Language and Literary Studies of Warsaw* (2013), I try to revise Kulawik's category of a minimal degree of the prosodic organisation and show the ways in which some verse-structures, which I call "non-syllabic verses", could be conceptualized as a verse itself. The theoretical background of my observations is cognitive semantics as well as some aspects of a theory of categorization developed by cognitive scientists.

Keywords: verse theory, prosodic minimum, non-syllabic verse, prosodic memory, categorisation

Abstrakt

W artykule omawiam dalsze aspekty prozodyjnej organizacji tekstu. Nawiązując do teorii wiersza Adama Kulawika oraz swych wcześniejszych obserwacji zawartych w trzecim

¹ Tekst niniejszy wygłoszony został podczas konferencji *Prozodia w semantyce – semantyka w prozodii*, która miała miejsce na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w maju 2014 roku.

numerze „Language and Literary Studies of Warsaw” (2013), poddają rewizji kategorię minimum wierszowej organizacji tekstu i pokazują, jak struktury wierszy nazwane przeze mnie „wierszami niesylabicznymi” mogą zostać skonceptualizowane jako wersy właśnie. Teoretyczne tło dla zamieszczonych tu rozważań stanowią prace z zakresu kognitywnej semantyki, jak też niektóre założenia teorii kategoryzacji wypracowanej na gruncie nauk o poznaniu.

Słowa kluczowe: teoria wiersza, prozodyjne minimum, wiersz niesylabiczny, pamięć prozodyjna, kategoryzacja

Pojęcie minimum wierszowości: definicje i ograniczenia

Pojęcie prozodyjnego minimum wierszowości (tj. organizacji wierszowej) tekstu zostało wprowadzone do nauki o wierszu przez Adama Kulawika w roku 1984 w pracy *Istota wierszowej organizacji tekstu*, która to praca została następnie włączona do wydanej cztery lata później monografii *Wprowadzenie do teorii wiersza* (Kulawik 1988)². Zaproponowane przez Kulawika ujęcie nie tylko dokonywało radykalnego przewartościowania w takich kwestiach, jak sama definicja wiersza, systemu wersyfikacyjnego, metru etc., ale również wskazywało, iż organizacja wierszowa jest *sensu stricte* mierzalna (stopniowalna), to znaczy posiada swe minimum i maksimum.

Minimalny stopień wierszowej organizacji komunikatu językowego rozumianej jako jego prozodyjna segmentacja odmienna od prozy i skandowania (układ horyzontalny: proza – wiersz – skansja) z jednej strony oraz śpiewu lub tekstu graficznego (układ wertykalny: tekst graficzny – wiersz – śpiew)³ z drugiej wyznaczany był przez arbitralne (obligatoryjne) użycie specyficznie wierszowej pauzy, która zdolna jest do generowania ciągów

² Wydanie drugie jako: *Teoria wiersza* (Kraków 1995). Rozwinięcie zaproponowanej w niniejszej pracy teorii stanowią opracowania, *Wersologia. Studium wiersza, metru i kompozycji wersyfikacyjnej* (Kraków 1999) oraz podręczniki akademickie *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego* (wyd. I, Warszawa 1990), *Zarys poetyki* (Kraków 2013).

³ Termin „tekst graficzny” wprowadził do polskiej wersologii Witold Sadowski w pracach *Tekst graficzny Białoszewskiego* (Sadowski 1999) oraz *Wiersz wolny jako tekst graficzny* (Sadowski 2004).

znaków językowych o długości od około trzech do mniej więcej osiemnastu czy dwudziestu sylab, zależnie od językowego ukształtowania samego wersu, jak i międzywierszowego kontekstu (Kulawik 1984, 42–43). Podsumowując: arbitralne użycie pauzy jest w świetle zreferowanej tu teorii nie tylko gwarantem zaistnienia owej formacji prozodyjnej, ale i (jako takie) stanowi jego ontologiczne minimum, swoisty warunek *sine qua non* wiersza (Kulawik 1999, 58, por. Grabowski 1999, 20). Nie będzie więc wierszem ani proza, gdzie podstawowy czynnik delimitacyjny stanowi składnia, ani też skandowanie powstałe w wyniku delimitacji opartej na akcencie, ale bez udziału intonacji (Kulawik 1984, 39)⁴.

Warunki wierszowości tekstu są więc w teorii Kulawika ustalane na gruncie języka i w oparciu o zawarte w nim możliwości delimitacyjne, czyli stwierdza się, że delimitacja wierszowa ma swoje immanentne prawa i funkcje – rozpoznawalność tekstu jako wiersza właśnie umożliwiająca zaistnienie ekspresywnej funkcji delimitacji. Tym zaś, co wpływa na możliwość zaistnienia owego wierszowego minimum, jest więc w pierwszym rzędzie konstrukcja samej linijki wierszowej, jak też jej wersyfikacyjny (tekstowy) kontekst. Według autora przedmiotem zainteresowania wersologii (właściwie gramatyki wiersza) jest właśnie wers, zaś utwór wierszowany – rozumiany jako kompozycja wersyfikacyjna – należy już do stylistyki wiersza (Kulawik 1984, 37; Kulawik 1999, 145, 223).

By zrozumieć, czemu omawiana kategoria służy, trzeba by rzecz jasna odnieść się całej teorii, której jest ona elementem. Ponieważ przekracza to ramy niniejszej pracy, ograniczę się do stwierdzenia, że: 1. wyznacza ona przedmiot badań wersologicznych, 2. wskazuje na minimum cech konstytutywnych (dystynktywnych) pozwalających na zaistnienie wiersza oraz 3. stwierdza, że jest on – jako zjawisko językowe – stopniowalny, a zatem tekst może być mniej lub bardziej wierszem (w czym niejako wyraża potoczne przeświadczenie taksonomiczne). Wiersz cechuje więc nie tylko stopień zorganizowania (składniowy wers nienumeryczny bliski jest prozie, sylabotoniczny z tokiem cezurowanym – skansji), lecz i charakterystyka wykorzystywanych elementów. W tym sensie wers stanowi zjawisko pośrednie pomiędzy tekstem graficznym a formacją prozodyjną, jaką jest śpiew. A ponieważ omawiana tu teoria wiersza ma charakter ściśle prozodyjny, owo minimum również jest prozodyjne: wiersz to segment tekstu (sylab)⁵ wydzielony przez arbitralną pauzę, a zarazem posiadający intonację (kadencję lub antykadencję).

⁴ Rozwinięcie zaprezentowanej przez autora koncepcji skandowania znajdzie Czytelnik w pierwszej części niniejszego szkicu pt. *Problemy prozodyjnej segmentacji tekstu: dwustopniowość delimitacji, skansja w poezji* (Mastalski 2013a)¹.

⁵ Każdy wiersz, również sylabotoniczny czy toniczny, jest w swej najbardziej elementarnej postaci złożony z sylab.

Teoria ta posiada, jak każda teoria zresztą, swoje ślepe plamki (*blind spots*), czyli takie dotyczące swego przedmiotu aspekty, które nie dają się przy jej użyciu wyjaśnić. Pozostają one (rzecz można) poza polem oglądu, pomimo iż *de facto* znajdują się w samym centrum zainteresowania. Są one po prostu przy użyciu danej aparatury pojęciowej niedostrzegalne czy też – co na jedno wychodzi – nie dają się z ich wykorzystaniem w sposób satysfakcjonujący przedstawić. Teoria Kulawika doskonale sprawdza się w opisie utworów wierszowanych takich, jak poniższy:

Wszytki frasunki umiesz wykorzenić,
A człowieka tylko nie w anioła odmienić,
Który nie wie, co boleść, frasunku nie czuje (Kochanowski 1971, 16–17),

pozostawiając jednak poza swym marginesem szereg tekstów wierszowanych (bądź poszczególnych ich fragmentów). Nie mówię tu rzecz jasna o zjawiskach typu wspomniany już tekst graficzny, *carmen figuratum* i innych, o których pisałem już, że satysfakcjonującą ich konceptualizację dają inne systemy opisu, ale tylko o tych aspektach „klasycznego” tekstu poetyckiego, jakie w zasadzie powinny mieścić się w jej ramach (i, co więcej, potencjalnie rzeczywiście jest dla nich tam miejsce). Posłużmy się prostym przykładem:

Jedna pani a młoda pytała doktora,
Kiedy by... z rana czy z wieczora?
Doktor niewiele myśląc tak paniej odpowie:
Z wieczora miłość – radość, a po ranu – zdrowie (Naborowski 1973, 87).

Wiersz barokowego poety Daniela Naborowskiego napisany jest regularnym trzynastozgłoskowcem. Tyle tylko, że wers drugi ma o cztery sylaby mniej, a miejsce tych brakujących zastępuje wielokropka sugerujący tu niedopowiedzenie i konieczność uzupełnienia „brakującego” materiału leksykalnego przez czytelnika. Teoria prozodyjna każe widzieć ten wiersz jako dziewięciosylabowy. Faktyczny kształt prozodyjny ujawnia się dopiero podczas czytelnicznej konkretyzacji, kiedy czytający człowiek orientuje się, na czym ów koncept polega i wypełnia lukę w zapisie „właściwą treścią sylabiczną” (tak, jak czytelnik tekstów starocerkiewnych rozwijający istniejące w zapisie abrewiatury lub muzyk, rozwiązujący skróty notacyjne w zapisie ozdobników)⁶. Niemniej sama wierszo-

⁶ Jacek Warchała (2013, 459) zauważa w swym artykule o milczeniu w języku: „pewne rzeczy są na tyle oczywiste, że nie ma potrzeby ich ujawniania”.

wość tekstu (czy konkretnie pojedynczego wersu) nie jest w przypadku powyższym zakwestionowana, lecz jedynie niezbyt dokładnie odczytana przez pryzmat teorii.

Prozodia słowa niewypowiedzianego i przemilczenia

Co jednak powiedzieć można w takiej sytuacji, z jaką mamy do czynienia w słynnym wierszu Cypriana Kamila Norwida, którego fragment niżej:

Coś ty uczynił światu, Napolionie,
Że cię w dwa groby zamknięto po zgonie,
Zamknąwszy pierwej.....

Coś ty uczynił ludziom, Mickiewiczu?..
.....
..... (Norwid 2002, 22–23),

skoro – jak widzimy – dwa kolejne wersy jednej ze strof wypełnione są nie, jak to miało miejsce w poprzedzających ją strofach, materiałem leksykalnym, ale jego ekwiwalentem (dlaczego używam właśnie słowa „ekwiwalent”, wyjaśnię w dalszej części wywodu) w postaci wykropkowania? Nie ma chyba wątpliwości, że wersy piąty i szósty cytowanego wiyimka traktować trzeba jako wersy właśnie. Wypełnione kropkami linijki – nazwijmy je dla jasności **wersami nieleksykalnymi** – są odpowiednikami wersów zbudowanych z sylab (leksykalnych) w strofach wcześniejszych (również ich sylabicznego wypełnienia odzwierciedlonego poprzez długość owego wypełnienia). Nie można ich, analogicznie względem omawianego wcześniej wersu z utworu Naborowskiego, wypełnić potencjalną („domyślną”) treścią, jednak wiadomo, iż są informacyjnie relewantne. O analogicznym przypadku zaczerpniętym z *Beniowskiego* Juliusza Słowackiego:

Odjemną! – czy od Tygodnika? Boże!
Kto tam odejmie co, ten będzie mądry;
Ty byś nie odjął nic sam, Pitagorze,
Z twoją tabliczką w ręku...

.....
.....

.....

Po kropkach piszę dalej [...] (Słowacki 1981, 359),

Sadowski pisze, iż „powinny zabrzmieć podczas czytania utworu na głos” (2004, 110). Odmawia mu natomiast metryczności (więc wierszowości), stwierdzając, że wiersz będący zjawiskiem opartym na „stosunku sylabiczno-akcentowym” (tamże) nie może tu zaistnieć, a zatem fragment ten jest antycypacją tekstu graficznego (tamże). Konstatacja autora *Litanii i poezji* jest oczywiście uzasadniona, tylko jednak wtedy, jeśli przyjmiemy, że rzeczywiście wiersz obligatoryjnie składać się musi z sylab i akcentów.

Tymczasem pisząca o zagadnieniach ekwiwalencji w przekładzie wierszy Tamara Brzostowska-Tereszkiewicz zdaje się dochodzić do odmiennych niż Sadowski konstatacji. Omawiając tłumaczenie wiersza *Far in a western brookland* Alfreda Edwarda Hopkinisa i jego adaptację autorstwa Timura Kiribowa *Ekwiwalent teksta (a to už sliszkom mnogo pro lubow)*, gdzie treść słowna zastąpiona zostaje właśnie wykropkowaniem oddającym (jak konstatuje badaczka) „strukturę wierszową oryginału ekwiliniearnie, zachowując kanoniczne balladowe tetrametry i odwzorowując ich graficzno-przestrzenną organizację (wcięcia wersów) [...] [a zatem– ASM] wiersz przekładu **otrzymuje charakterystykę metryczną zapożyczoną z oryginału** [podkr. moje – ASM]” (Brzostowska-Tereszkiewicz 2013, 139–140). Następnie zaś przywołuje słowa Jurija Tynianowa z pracy *Zagadnienie języka wierszy*, według którego: „[p]odobnie jak w teatrze średniowiecznym do dekoracji przedstawiającej las wystarczała etykieta z napisem „las”, tak w poezji wystarcza etykieta jakiegoś elementu zamiast niego samego: za strofę uznajemy nawet numer strofy [...] konstrukcyjnie równouprawniony z samą strofą” (Brzostowska-Tereszkiewicz 2013, 144, por. Lotman 2012, 27–29).

Jeszcze inaczej ma się rzecz z pewnym nieprototypowym rozwiązaniem zastosowanym przez Czesława Miłosza w jednym z utworów (*Który skrzywdziłeś*):

Który skrzywdziłeś człowieka prostego
 Śmiechem nad krzywdą jego wybuchając,
 Gromadę błaznów koło siebie mając
 Na pomieszanie dobrego i złego,

Choćby przed tobą wszyscy się kłonili
 Cnotę i mądrość tobie przypisując,

Złote medale na twoją cześć kując,
Radzi że jeszcze dzień jeden przeżyli,

Nie bądź bezpieczny. Poeta pamięta.
Możesz go zabić – narodzi się nowy.
Spisane będą czyny i rozmowy.

Lepszy dla ciebie byłby świat zimowy
I sznur i gałąź pod ciężarem zgięta (Miłosz 2011, 341).

Ucięty ostatni wers tego nieprototypowego sonetu nie tylko ma wartość ikonyczną, ale – jeśli ma spełniać swoją funkcję – musi działać *in absentia*, czyli być elementem prozodyjnego ukształtowania tekstu mimo swej rzeczywistej nieobecności, swoistej transparentności prozodyjnej (w zapisie). O ile u Norwida niesylabiczne wypełnienie prozodyjnego wersu zostaje zekwiwalentyzowane w postaci, którą umownie uznać możemy za graficzną (choć w głośnej lekturze jest ona realizowana jako swoiste zawieszenie głosu o bardzo konkretnym kształcie), to u Miłosza istnienie wiersza jest sygnalizowane tylko przez kontekst konceptualizacji, jakim jest wiedza o prototypowej postaci sonetu (por. Mastalski 2013b, 36–17). Bez niej tekst staje się po prostu nieczytelny, podobnie zresztą jak w przypadku liryku *Pindrzenie* z tomu *Clubbing* Kamila Brewińskiego, w którym czytamy:

dzisiaj jestem niebieski możesz mnie kojarzyć
z morzem niebem lub wodą zadzwonić na suki
i zgłosić wątpliwości tak długo się staramy
coś o sobie powiedzieć – tu pomysł się kończy
a zaczyna poezja proszę o wers ciszy

dziękuję [...] (Brewiński 2013, 5).

Stematyzowanie linijki pustej pozwala bez trudu odeprzeć argument, jakoby „pusta” przestrzeń kartki była tylko rozwiązaniem typograficznym. Co więcej, kontekst sąsiednich wersów każe się domyślać nawet jej domniemanej rozpiętości wynoszącej rzecz jasna trzysta głosek.

Przywołane tu przykłady mogą oczywiście zostać uznane za zjawiska skrajne i marginalne, niemniej bez wątpienia wszystkie zreferowane egzemplifikacje nie tylko

stanowią nieodłączne składniki wierszy, z których pochodzą, lecz również pełnią w nich dwojakie funkcje: 1. **konstrukcyjne** (kompozycyjne) i 2. **semantyczne**, czyli „stanowią dodatkowy tekst, który znaczy poprzez wprowadzenie go w kontekst słowny [...]” (Krajewska 1988, 102). Tego rodzaju milczenie nie jest ani brakiem bodźców, ani też znaków, a jedynie „transcendencją poznawczą” (Jacko 2011, 15–17), czyli sytuacją komunikacyjną, w której czytelnik wie, że ma do czynienia ze znaczeniem, ale nie wie na pewno, co ono właściwie znaczy (Jacko 2011, 17).

Tym, co budzić może uzasadnione wątpliwości jest problematyka prozodyjnej natury ciszy i milczenia. W każdej sytuacji komunikacyjnej fakt zamilknięcia jest oczywiście jakoś mierzalny i możliwy do opisanego z pomocą kryteriów pozytywnych lub negatywnych. Trudno jednak zakładać, by cisza taka była zjawiskiem prozodyjnym (w rozumieniu teorii wiersza). Tymczasem w przestrzeni kompozycji wersyfikacyjnej fenomen ten nie tylko może, ale musi być *per se* wyrażalny na sposób prozodyjny i jako taki staje się elementem konstrukcyjnym na równi z pauzą wierszową. Jest to więc już nie amorficzna cisza po prostu, a cisza zmetryzowana, która stanowi *de facto* prolongację pauzy wierszowej wersu-poprzednika o daną wartość prozodyjną wyznaczoną porządkiem struktury sylabicznej. Zaznaczam od razu, że nie chodzi mi o jakąkolwiek formę realizacji wynikającej z założenia, iż wiersz jest jakoby tekstem przeznaczonym do głośnego odczytania (por. Kulawik 1999, 18–23), a tylko o proste stwierdzenie faktu prozodyjnej natury takiego zabiegu formalnego. Jest on składnikiem wiersza na tych samych prawach, co każdy inny wers i pełni analogiczną funkcję jak linijka pusta w tekście graficznym (Sadowski 2004, 110).

Ale poza funkcją kompozycyjną wersy nieleksykalne spełniają również – jak zostało zasygnalizowane – funkcję semantyczną, czyli są nośnikami znaczenia. Tekst istnieje nie tylko pomiędzy tytułem a istniejącą u jego kresu oraz przed i poza nim „otwartą przestrzenią kartki” (Topolski 2012, 258), ale ponadto autor „wykonuje gest oznaczenia – jak gdyby pokazywał palcem – i zakłada przestrzeń potencjalną, wypełnioną funkcjami symbolicznymi [...] [wskazuje – ASM] już poza wiersz” (Topolski 2012, 266). Ten gest semantyczny może, co widać już na przykładzie przywołanych wierszy, mieć różne funkcje – ikonyczną u Miłosa, performatywną w tekście Brewińskiego, ale też interpretatywną, taką więc, która wciąga czytelnika w interakcję z tekstem, każe mu dokonać uzupełnienia. Choć sama linijka jest metryczna, owo czytelnicze interpretujące działanie konceptualne wcale takie być nie musi. Milczenie – czy raczej „milczenie” – po stronie tekstu staje się tu awerssem aktywności czytelnika, nie determinując jednakże jej kształtu.

By lepiej zobrazować w czym rzecz, pozwolę sobie przywołać jeden jeszcze przykład – dedykowany Brunonowi Jasieńskiemu utwór Ryszarda Krynickiego pod tytułem

Biała plama z tomu *Organizm zbiorowy* (Kraków 1975). Składa się on wyłącznie z tytułu i dedykacji, pozbawiony jest natomiast treści w klasycznym tego słowa rozumieniu, czyli jakiegokolwiek ujętego w formie wierszowej tekstu. Ramę delimitacyjną utworu stanowią więc dwa ciągi znaków (tytuł i dedykacja) oraz przestrzeń kartki będąca upostaciowieniem tytułu (Krynicky 2009, 84). A zatem treścią wiersza jest (paradoksalnie) właśnie brak samego wiersza⁷, który to rozumieć trzeba jako metonimię (nie)obecności autora *Buta w butonierce* w świadomości ludzi tego czasu. W tym ostatnim przykładzie nie można oczywiście mówić o jakiejś prozodyjnej naturze tekstu. Jest to raczej pewien rodzaj tekstu graficznego w rozumieniu Sadowskiego. Niemniej mechanizm angażujący czytelnika w odczytanie znaków zdaje się być i tutaj analogiczny względem opisanych wcześniej.

Kognitywna teoria kategoryzacji a ontologiczne minimum wiersza

Wszystkie omówione wyżej przykłady – i, rzecz jasna, szereg innych, dla których nie starczyło tutaj miejsca – zmuszają mnie do postawienia tezy z jednej strony logicznej, z drugiej zaś – paradoksalnej i poniekąd idącej w kierunku przeciwnym niż zreferowane wcześniej wnioski Kulawika. Otóż, jeśli przyjmiemy, iż wiersz jest w istocie fenomenem prozodyjnym, czyli takim sposobem organizacji wypowiedzi językowej, gdzie gra elementami systemu prozodyjnego (intonacja, akcent, pauza wierszowa) prowadzi do przekształceń materiału językowego (ciągu znaków językowych o fonicznym, typograficznym lub foniczno-typograficznym charakterze), do ich swoistego przewartościowania oraz redefinicji istniejących w ich obrębie właściwości i zależności, to nie ma żadnych argumentów za tym, by tekst zorganizowany wierszowo był z konieczności również tekstem zrobionym ze słów. Choć tworzywem wiersza jest bez wątpienia język naturalny, nie ma chyba jakichkolwiek logicznych przesłanek, by stwierdzać, że wiersz to zawsze tylko i wyłącznie język zorganizowany w postaci słów. Byłoby tak, gdyby zjawiska paraleksykalne i suprasegmentalne (Pszczółowska 2002, 256–257), choćby interpunkcja w różnych swych funkcjach, stanowiły naddatek (suplement) względem materiału leksykalnego. Ale tak nie jest.

⁷ Podobne zjawisko zachodzi w przypadku antologii *Poezja polska 1914–1939* (Matuszewski, Pollak 1962), gdzie – z powodu błędu drukarskiego lub ingerencji cenzury – zamiast wielu utworów zobaczyć możemy czyste karty. Doskonale jednak wiemy (choćby ze spisu treści), że utwory te powinny tam być. Brak jest więc znaczący (choć interpretacje mogą być różne).

Skoro więc wiersz jest – jak chce Kulawik – „oparty na prozodyjnych nadużyciach” (1984, 53), to bez wątpienia jednym z jego przejawów może być choćby opisane wcześniej „uwierszowione” (tj. poddane rygorowi nadorganizacji) milczenie, przykładowo milczenie w ramach struktury stroficznej czy istniejącego wewnątrz tekstu porządku metrycznego lub choćby w tej prymarnej (minimalnej) przestrzeni istnienia wiersza, jaką stanowi segmentacja z pomocą pauzy.

Tak rozumiane minimum wierszowości różni się jednak od zaproponowanego przez autora *Teorii wiersza* modelu konceptualnego. Konstruowane jest ono relacyjnie i kontekstowo – w odniesieniu do wiersza (tekstu), ale także innych kontekstów konceptualizacji. Choć poniższy ciąg replik z *Wyzwolenia* Stanisława Wyspiańskiego (1903, w. 1138–1143):

MASKA 4

Gaśnie sztuka. Przemaga życie.

KONRAD

Nie. Rozwija się sztuka.

MASKA 4

A życie?

KONRAD

Życie dla mnie nie istnieje.

MASKA 4

?

KONRAD

Tak samo, jak nie istnieje dla nikogo jako rzecz, która by nie była sztuką i wysokim artystem.

jest bez wątpienia prozatorski, to wystarczy „przenieść” ostatnią replikę Maski 4 w inne miejsce dramatu – takie mianowicie, by otoczona była ona nie tekstem prozatorskim, lecz wierszem, a z miejsca i ona nabierze dla odbiorcy wierszowego charakteru. Ale ponieważ wers ten omówić można równie dobrze na innym przykładzie, posłużę się w tym miejscu utworem Mirona Białoszewskiego *na jesiennej osobności* z tomu *Mylne wzruszenia*, gdzie w ten sposób istnieje nie jeden, a kilka znaków interpunkcyjnych:

błota topią to odcina
chce się być osobno
„o” z otworzenia ust
jest
co
do powiedzenia
?
tylko to „o” krąży
w ogóle płynniej o samogłoski
spółgłoski krztuszą
a to – nie mówienie
:
nic tylko się stopić (Białoszewski 1987, 271)

Podaję, że myli się Marzenna Cyzman, która, omawiając tekst, stwierdza: „[t]rzeba tu postąpić **wbrew podziałowi na wersy** [tu i dalej podkr. Moje – ASM] i wyznaczyć miejsce i funkcję osobliwym, bo **umiejscowionym w osobnych wersach**, znakom przestankowym” (2006, 37). Nie dość, że zdanie powyższe jest logicznie sprzeczne wewnątrz – co zaznaczam poprzez wyróżnienie odpowiednich fragmentów – to kłóci się z fundamentalną zasadą autonomii i integralności wersu, a wręcz prowadzi do „zdemolowania” autorskiego kształtu tekstu na rzecz jakiejś swobodnej wizji interpretatora, czyli do przekładu intrasemiotycznego, *ergo* powstania nowego utworu. Tym, na co chciałem zwrócić uwagę, jest jednak w pierwszym rzędzie fakt istnienia znaków interpunkcyjnych „w osobnych wersach” oraz (to swoisty paradoks obecnego stanu teorii!) całkowity brak uwzględnienia tego prostego faktu w literaturoznawczej egzegezie tekstu. Iwona Gralewicz-Wolny kwalifikuje tenże wiersz jako przykład „dramatu podmiotu-afatyka” (2010, 202), a więc, *nomen omen*, pewien typ mówienia poprzez nie-mówienie, komunikacji nie do końca zwerbalizowanej.

Prozodyjna definicja danego wyimka nie jest więc jego cechą immanentną, lecz ujawnia się w sposób kontekstowy i w jego relacji względem pozostałych składników (elementów) konceptualizacji. Zaszeregowanie pojedynczego segmentu wypowiedzi literackiej jako odpowiednio wiersza (*scil.* wersu) lub prozatorskiej repliki nie odbywa się przeto na nie tylko (i nie zawsze – może, choć nie musi) na podstawie istniejących uprzednio cech (te bowiem, skoro nie są ewidentne, zostaną dopiero wytworzone, gdy kategoryzacja zostanie wykonana), ale także w związku z wynikającym z procesów automatyzacji poznawczej i nastawienia percepcyjnego na kontakt z takim, a nie innym, rodzajem jednostek strukturalnych

tekstu, choć bowiem „z punktu widzenia poety, wers stanowi jednostkę produkcji”, to dla recypującego tekst czytelnika staje się on niejako rewersem pracy poety, a więc „jednostką konsumpcji” (Holder 1995, 135 za Sadowski 2013a), a fakt ten daje się łatwo wyjaśnić z pomocą prostych reguł funkcjonowania ludzkiego poznania. Po prostu łatwiej (tj. efektywniej w sensie poznawczym) jest nam kategoryzować kolejne percypowane segmenty na zasadzie analogii względem poprzedników niż za każdym razem od nowa niejako tworzyć dla nich ramy odniesienia. Ewolucyjnie jesteśmy bowiem przystosowani do możliwie szybkiego i angażującego nasze zasoby poznawcze w jak najmniejszym stopniu kontaktu ze środowiskiem zewnętrznym. Tymczasem literatura stara się ten proces wydłużyć, zmiekszczać i zmodyfikować – co jest bezpośrednio związane z tekstualną produkcją sensów (Tsur 2008, 4–5, por. Mastalski 2013c, 39–43). Dlatego właśnie kompozycje heterosystemowe (Mastalski 2013a, 111), czyli takie, jak zamieszczony niżej, omawiany już w pierwszej części niniejszego szkicu wyimek z wiersza Miłosza (dla jasności cytuję go ponownie):

Prawo udręki wszystkiego, co żywe
kto ustanowił tutaj na ziemi?

Zachowałem dotychczas jego słowa: „I w miarę lat, im dalej w życie i świat szedłem, tym wyraźniej i boleśniej uświadamiałem sobie, że świat ten, gdy go myślą, jako całość, objąć, bezładem jest i bezrozumem, nie zaś, jak nas uczą, dziełem rozumu: nie z ręki Boga on wyszedł”.

Oto idzie na wykład w Krakowie
A z nim jego współcześni: tiul, aksamit, satyna
Dotykają ciała kobiet podobnych łądygom
Wymyślnych roślin secesyjnej mody.
Spojrzenia i wezwania z wnętrza nocy (Miłosz 2011, 1184),

gdzie proza miesza się z wierszem, jest zdecydowanie bardziej efektywną strategią służącą partyturowaniu zasobów poznawczych (projektowaniu ich dystrybucji i charakterystyki w trakcie dekodowania tekstu literackiego) niż na przykład utwór Brunona Jasieńskiego pod tytułem *Prozowierszem*:

Chryzantemy milczą.
Pianino słucha.
Biały mops na pomarańczowym taburecie.
Granatowe niebo jest usiane gwiazdami, jak sztandar amerykański.

Z okna trzeciego piętra wyrzwał lunatyk i nie spotkawszy księżycy wrócił w łóżko małżeńskie, jak przyzwoity

[obywatel.

A księżyc nie ma. –

Księżyc ma stosunek z kotem na dachu sąsiedniej kamienicy (Jasieński 1921, 55–56).

W drugim z cytowanych tekstów mamy co prawda do czynienia z sugestią – niesie ją już sam tytuł – mieszania porządków prozodyjnych i pewnym rozmyciem autonomii niektórych wersolinii, które (ze względu na swą długość) zaklasyfikować musimy jako prozę⁸. Jak stwierdza Sadowski (2013a):

Podział na wersy jest jednym z elementów odróżniających wiersz od prozy. Wiersz nakłada na wypowiedź dodatkową delimitację, która jednak nie zawsze jest w jednakowym stopniu dostrzegana przez czytelnika, gdyż odrębność percepcyjna wersu nie musi być prostym powtórzeniem jego odrębności w strukturze formalno-tekstowej. Sposób użycia środków wersyfikacyjnych może stwarzać warunki do łatwego uchwycenia podziału na wersy, ale może też powodować, że granice poszczególnych jednostek rytmicznych odczytywane są jako rozmyte.

Nieskokowe przestrajanie percepcji, czy też gradacyjne dopasowywanie jej do oczekiwań odbiorczych wynikające z recypowanego stopniowego rozszerzania zakresu sylabicznego kolejnych wersów znacząco niweluje behawioralno-poznawczy efekt (zob. Tsur 2008, 171–175), jaki rzeczona zmiana mogłaby wywołać w innym kontekście, a który najłatwiej obserwować można pod postacią wydłużenia czasu realizacji prozodyjnej konkretnego quantum sylabicznego w wersie w stosunku do takiej samej sylab w tekście prozatorskim: „wersyfikacja – zauważa Alan Holder – pracuje na rzecz wolniejszej konsumpcji danej liczby słów niżby to miało miejsce, gdyby je wstawić do prozy” (1995, 140 za Sadowski 2013a).

Semantyka wersu nieleksykalnego

Jak zauważają badacze zajmujący się problematyką semantyki w ujęciu poznawczym, znaczenie nie jest dane, ale powstaje w procesie konstruowania, czyli w spotkaniu czytającego człowieka z tekstem (Lundhaug 2008, 19). Znak odsyła nie do przedustawnej,

⁸ Choć oczywiście istnieją konceptualizacje wiersza dopuszczające istnienie wersów o bardzo długiej sylabicznej rozpiętości (Pszczółowska 1956, 476).

danej, tj. „obiektywnie” istniejącej rzeczywistości, tylko do doświadczenia i umysłowej interpretacji (Grzegorzczkowska 1992, 37), a więc znaczenie nie jest rzeczą (cechą tejże), a raczej **procesem** (tekst „znaczy”, nie zaś „ma znaczenie”), czyli istnieje w sposób odtwórczo-projektujący (aktywno-recyptywny). Akty poznawcze nie są drogą dotarcia do istoty poznawanego zjawiska, a jedynie „ciągle otwartym procesem interpretacji” (Korzyk 1992, 59–60) angażującym rozliczne procesy mentalne, w tym głównie pamięciowe i asocjacyjne (por. Sadowski 2013b, 11–16).

Wiersze nieleksykalne uzyskują swój status w procesie interpretatywnej aktywności czytelnika, w wyniku której przejmują (rzec można) charakterystykę swego bezpośredniego (tekstualnego) i pośredniego (tzn. tego wynikającego z biografii lekturowej i tym podobnych czynników) kontekstu: nie tylko zresztą ich charakterystykę prozodyjną, lecz także pewien potencjał znakowy (semantyczny). Te „wiersze bez treści” – takie choćby, jak omawiane wcześniej – posiadają swój kształt prozodyjny, np. wypowiedź Maski 4 ma linię intonacyjną pytania, tj. antykadencję, choćby tylko potencjalną, bo konieczną do ekwiwalentyzacji w wykonaniu scenicznym poprzez jej intersemiotyczny przekład na inny zestaw znaków (por. (Kowzan 1976, 165–167), z tą wszakże różnicą, że (w przeciwieństwie do tradycyjnych „leksykalnych” wersów) suprasegmentalna prozodia istnieje tu w oderwaniu od swego „materialnego” substratu (podłoża). Tak, jak skansja jest formacją prozodyjną pozbawioną intonacji, tak pewne (sub)typy nieleksykalnych wersolinii istnieć mogą jako 1. „czysta” intonacja (pytanie, rozkaz wyrażone, czy raczej sygnalizowane, poprzez interpunkcyjne minimum) lub wręcz 2. pewna potencjalność strukturalna *in absentia*. Oczywiście w przypadku drugiego podtypu konstruowanie kontekstualne jest niezbędne, czyli wiersz jest w takich razach niezbywalnym konceptualnym tłem (choć nie musi nim być w sensie dosłownym, ale jako domena kognitywna, którą można podczas lektury przywołać, tak jak się to czyni wobec materialnej nieobecności wiersza Krynickiego). Bez względu jednak na to, czy taka linijka wersowa ekwiwalentyzuje (substytuuje) jakąś formę sylabicznego (sylabiczno-akcentowego) wypełnienia poprzez innego rodzaju znaki (por. Norwid), czy też nie – jak to miało miejsce u Miłosza lub Brewińskiego – wierszowa ontologia zdaje się być niekwestionowana.

Sądzę, że dobrym wyjaśnieniem mechanizmu rozumienia wierszy niesylabicznych jako wersów właśnie może być kognitywna teoria metafory. Skoro – zgodnie z definicją George’a Lakoffa – „istotą metafory jest rozumienie i doświadczenie jednego rodzaju rzeczy w kategoriach innej rzeczy” (Baluch 1995, 227), to zakres wspólnych właściwości obiektów nie musi pokrywać się w zupełności, a tylko ograniczać się do „wybranych ele-

mentów i struktur pojęciowych” (tamże). W procesie metaforyzacji – w dużym skrócie podobnym do tego znanego z językoznawstwa – pewne „składniki” struktury normalnego (sylabicznego) wersu, przykładowo metryczność czy intonemowa struktura, rzutowane są na wersy, które (kontekstualnie) uznajemy za w jakimś stopniu czy względnie podobne do zwykłych wersów znanych nam z licznych tomików poetyckich. Taka interpretacja struktur kompozycji wersyfikacyjnej nie jest oczywiście dopuszczalna z punktu widzenia kategoryzacji (tzw. logicznej) opartej na modelu WKW (por. Evans 2009, 48–49, Lakoff 2011: 12–55). Jest jednak akceptowalna w tym sensie, jaki podaje w swej pracy *Reguły domyślania się a logika kognitywna* Jacek Malinowski (1999):

Wiele wyników uznawanych za należące do logiki powinno w gruncie rzeczy należeć do logiki kognitywnej. Większość z nich powstała w ostatnich latach i jest wynikiem badań nad sztuczną inteligencją. Tym, co je łączy ze sobą, a oddziela od logiki, jest porzucenie badania logicznej poprawności na rzecz znacznie słabszej własności – dopuszczalności czy też akceptowalności rozumowania. Rozumowanie jest akceptowalne, gdy w typowych okolicznościach daje poprawne wnioski, o ile tylko poprawne są przesłanki. Jest to rozumowanie niepewne, nie musi być logicznie niezawodne.

W moim przekonaniu jednostki struktury wersyfikacyjnej, które określiłem jako wersy niesylabiczne, można rozumieć jako w pewien sposób wadliwe, niekompletne, niepełne – czyli zawierające tylko część standardowych parametrów wersu bądź w ogóle ich nieposiadające, ale możliwe do zaszeregowania jako takie na podstawie kontekstu (por. Tokarz 1997).

Konkluzje

Z oczywistych przyczyn wersy takie nie mogły nigdy stać się przedmiotem klasycznej (w rozumieniu: metrycznej) wersologii. Jest to zrozumiałe o tyle, że immanentną niemożliwość stanowić musi próba definicji nieleksykalnych składników tekstu wierszowanego z pomocą słownika teoretycznego opartego na przewidywalności, powtarzalności i ekwiwalencji językowego uporządkowania wersu (zob. Sławiński 1989). Teoria wiersza Kulawika ustala minimum wierszowości tekstu. Wbrew jednak swej nazwie, nie jest to minimum *stricte* prozodyjne, a prozodyjno-sylabiczne (delimitująca pauza plus *quantum* sylabiczne). Przyjęcie perspektywy kontekstowo-interpretacyjnej i aktywno-

-projektującej pozwala „zejść” jeszcze odrobinę niżej – ku czystej prozodyjności, a nawet prozodyjności tylko i wyłącznie relacyjnej.

W jednej ze swych prac Kulawik zauważył „wersowa postać zapisu tekstu jest znakiem jego prozodyjnego ukształtowania” (1999: 40). Jak starałem się pokazać, wymienione formy wiersza taki właśnie kształt posiadają: raz dlatego, że warunkuje go „wersowa postać zapisu”, po drugie zaś z tej przyczyny, iż one właśnie czynią ową postać wersową. Jeśliby bowiem przyjąć, że elementy tekstu takie, jak stematyzowane linijki puste, „puste” wyznaczniki intonemów w postaci interpunkcyjnej czy wykropkowania (i tym podobne) nie są przynależne do domeny wiersza, a zatem – to logiczna konsekwencja powyższego stwierdzenia – nie są również składnikami tekstu w rozumieniu tekstologii (por. Kulawik 2013, 172) to ich funkcjonowanie w obrębie kompozycji prozodyjnej prowadzić musi do zaburzenia pionowej⁹ konstrukcji utworu (Kopczyńska, Pszczołowska 1978, 119). Choć w moim przekonaniu ustalenia tekstologii obowiązują tylko w dyskursie teorii tekstu, nie zaś w zorientowanej poznawczo teorii wiersza, to w tymże szkicu nie znoszą się one (nie stoją względem siebie w opozycji).

Zaproponowana w niniejszym szkicu koncepcja wychodzi więc naprzeciw problemom, jakie wytworzyła prozodyjna teoria wiersza. Choć z pozoru zdaje się być prędeż dekonstrukcją zastanych kategorii niż ich rozwinięciem czy uzupełnieniem, to w swej istocie oświetla tylko ślepe plamki, które w niej znajdują. Podobnie jak zawartych w pierwszej części pracy rozważaniach na temat skandowania, uzupełniam koncepcje Kulawika, nie zaś zastępuję je czymś zupełnie nowym i odmiennym. Czynię to jednak bardziej radykalnie, niżli miało to miejsce w tamtym teście. To dlatego, że posługuję się tym razem odmiennymi narzędziami teoretycznymi. Za Haroldem Bloomem mógłbym określić ten zabieg jako *clinamem* (2002: 57), czyli „korygujący ruch” (rodzaj „niedoczytania” czy „błędnej interpretacji”) tej samej natury – choć w skromniejszym oczywiście zakresie – jakiego autor *Teorii wiersza* dokonał względem twórczości teoretycznej Marii Dłuskiej (Kulawik 1999: 17). Wiersze czytam tak, jak robi to Kulawik, jednak jednocześnie robię to nieco inaczej. Ale jest to możliwe tylko dlatego, iż wychodzę zawsze od propozycji swojego Nauczyciela, które to propozycje staram się twórczo rozwijać i uzupełniać. I właśnie w ten sposób należy obie części czytać.

⁹ Tej, która jest charakterystyczna dla wiersza, a zarazem odróżnia go od prozy, gdzie przebieg jest tylko poziomy, jak i tekstu graficznego, w przypadku którego możemy zasadnie mówić o wielowektorowości.

Bibliografia

- Baluch, Wojciech. 1995. „Metafora w ujęciu kognitywnym (Przegląd)”, *Ruch Literacki*, r. XXXVI, z. 2 (209).
- Białoszewski, Miron. 1987. *na jesiennej osobności*, [w:] tegoż, *Utwory zebrane*, t. 1: *Obroty rzeczy, Rachunek zachciankowy, Mylne wzruszenia, Było i było*. Warszawa: PIW.
- Bloom, Harold. 2002. *Lęk przed wpływem. Teoria poezji*, tłum. Bielik-Robson, Agata. Kraków: Universitas.
- Brewiński Kamil. 2013. *Pindrzenie*, [w:] tegoż, *Clubbing*. Kraków: Hub Wydawniczy Rozdzielczość Chleba.
- Brzostowska-Tereszkiewicz, Tamara. 2013. „Ekwiwalencja tekstowa w teorii przekładu i wersologii”, [w:] Sadowski, Witold (red.). *Potencjał wiersza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN.
- Cyzman, Marenna. 2006. *Wiersz do czytania czy wiersz do mówienia? O głosowej interpretacji współczesnego wiersza wolnego*, [w:] Problematyka tekstu głosowo interpretowanego II, pod red. Katarzyny Lange, Władysława Sawryckiego i Pawła Tańskiego. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Grabowski, Artur. 1999. *Wiersz: forma i sens*. Kraków: Universitas.
- Gralewicz-Wolny, Iwona. 2010. „Keine Grenzen? O swobodzie wypowiedzi w poezji Mirona Białoszewskiego”, *Anthropos?* Nr 14–15.
- Grzegorzczkowska, Renata. 1992. „Kognitywne ujęcie znaczenia a problem realizmu filozoficznego”, [w:] Nowakowska-Kempna, Iwona (red.). *Język a kultura*, t. VIII: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Jacko, Jan Franciszek. 2011. „Cisza jako pojęcie analogiczne. Próba analizy ontologiczno-semiotycznej”, [w:] *Przestrzeń ciszy*, Herbanowicz J., Janiak A. (red.). Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Jasiński, Bruno. 1921. *Prozowierszem*, [w:] tegoż, *But w butonierce*. Warszawa–Kraków: Nakładem Klubu Futurystów „Katarynka”.
- Kochanowski, Jan. 1971. *Tren IX*, [w:] tegoż, *Treny*, wyd. XIII zmienione, oprac. J. Pelc, Wrocław: Ossolineum.
- Kopczyńska, Zdzisława i Pszczołowska, Lucylla. 1978. „Forma wierszowa a zagadnienie spójności tekstu”, [w:] Mayenowa, Maria Renata (red.) *Tekst. Język. Poetyka*. Wrocław: Ossolineum.

- Korzyk, Krzysztof. 1992. „Semantyka kognitywna – problemy i metody (Kilka uwag natury filozoficznej)”, [w:] Nowakowska-Kempna, Iwona (red.). *Język a kultura*, t. VIII: *Podstawy metodologiczne semantyki współczesnej*. Wrocław, Wydawnictwo uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kowzan, Tadeusz. 1976. *Znak w teatrze*, [w:] Degler, Janusz. *Wprowadzenie do nauki o teatrze*, t. I: *Dramat – Teatr* (, wybór i opracowanie J. Degler), Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego im. Bolesława Bieruta.
- Krajewska, Anna. 1988. „Milczenie w dramacie”, [w:] *Problemy teorii dramatu i teatru*, wyb. i oprac. J. Degler. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Krynicki, Ryszard. 2009. *Biała plama*, [w:] tegoż, *Wiersze wybrane*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Kulawik, Adam. 1984. *Istota wierszowej organizacji tekstu*, [w:] *Prace ofiarowane Henrykowi Markiewiczowi*, Weiss, Tomasz (red.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kulawik, Adam. 1988. *Wprowadzenie do teorii wiersza*, Warszawa: PWN.
- Kulawik, Adam. 1990. *Poetyka. Wstęp do teorii dzieła literackiego*, wyd. I, Warszawa: PWN.
- Kulawik, Adam. 1995. *Teoria wiersza*, Kraków: Antykwa.
- Kulawik, Adam. 1999. *Wersologia. Studium wiersza, metru i kompozycji wersyfikacyjnej*. Kraków: Antykwa.
- Kulawik, Adam. 2013. *Zarys poetyki*. Kraków: Antykwa.
- Lakoff, George. 2011. *Lakoff, Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*, red. E. Tabakowska, tłum. M. Buchta, A. Kotarba, A. Skucińska, Kraków: Universitas.
- Lotman Mihhail. 2012. „Verse as a semiotic system”. *Sign Systems Studies* No. 40(1/2).
- Lundhaug, Hugo. 2008. „Cognitive Poetics and Ancient Texts”, Østreng W. (ed.). *Complexity. Interdisciplinary Communications 2006/2007*, Oslo.
- Malinowski, Jacek. 1999. „Reguły domyślania się a logika kognitywna”, *Kognitywistyka i Media w Edukacji* t. 2, online: www.home.umk.pl/~jacekm/rozdkg.pdf (dostęp: 12.09.2013).
- Mastalski, Arkadiusz Sylwester. 2013a. „Problemy prozodyjnej segmentacji tekstu: dwustopniowość delimitacji, skansja w poezji”, *Language and Literary Studies of Warsaw*, nr 3, Fordoński, Krzysztof (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie.
- Mastalski, Arkadiusz Sylwester. 2013b. „Prototypowość struktury wierszowej jako czynnik kształtujący semantykę tekstu”, [w:] Sadowski, Witold (red.). *Potencjał wiersza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Literackich PAN.

- Mastalski, Arkadiusz Sylwester. 2013c. *Habituacja, dyshabituacja i sensytyzacja jako narzędzia kognitywnej wersologii (rekonesans metodologiczny)*, [w:] Barska, Joanna i Twardoch, Ewelina (red.) *Percepcja kultury – kultura percepcji*, Kraków–Warszawa [brak wydawcy].
- Matuszewski, Ryszard i Pollak, Seweryn. 1962. *Poezja polska 1914–1939*. Warszawa: Czytelnik.
- Naborowski, Daniel. 1973. *O paniej*, [w:] *Poezja polska*. Antologia w układzie Stanisława Grochowiaka i Janusza Maciejewskiego, t. I, Warszawa: PIW.
- Norwid, Cyprian Kamil. 2002. *Coś ty Atenom zrobił, Sokratesie*, [w:] tegoż, *Poezje*, Kraków: Zielona Sowa.
- Pszczółowska, Lucylla. 1956. „Rozmiary sylabiczne dłuższe od 17-zgłoskowca” [w:] *Poetyka. Zarys encyklopedyczny*, dz. III: *Wersyfikacja*, t. 3: *Sylabizm*, praca zbiorowa pod red. Z. Kopczyńskiej i M. R. Mayenowej, Wrocław: Ossolineum.
- Pszczółowska, Lucylla. 2002. *O zjawiskach parajęzyka w utworze literackim*, [w:] tejże, *Wiersz – styl – poetyka*. Kraków: Universitas.
- Sadowski, Witold. 1999. *Tekst graficzny Białoszewskiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sadowski, Witold. 2004. *Wiersz wolny jako tekst graficzny*, Kraków: Universitas.
- Sadowski, Witold. 2013a. „Odrębność percepcyjna wersu”. Tekst napisany w ramach projektu *Sensualność w kulturze polskiej* realizowanego przez IBL PAN, online: <http://sensualnosc.ibl.waw.pl> (dostęp: 21.03.2014).
- Sadowski, Witold. 2013b. „Prosodic Memory: Claudel – Eliot – Liebert”, *Philological Studies: Literary Research*, No. 3 (6) Part 1: *Sources of Verse*, Sadowski, Witold i Kremer, Aleksandra. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sławiński, Janusz (red.). 1989. *Słownik terminów literackich*. Wrocław: Ossolineum.
- Słowacki Juliusz. 1981. *Beniowski*, [w:] tegoż, *Wiersze i poematy* (wybór). Warszawa: PWN.
- Tokarz, Marek. 1997. „Reguły interpretacji wadliwego komunikatu”, *Nowa Krytyka*. Nr 8.
- Topolski, Jan. 2012. „Bez tytułu. O transgresywnym charakterze współczesnej poezji polskiej”, *Roczniki Humanistyczne* nr 60 (1).
- Tsur, Reuven. 2008. *Toward a Theory of Cognitive Poetics*, second edition, Brighton & Portland: Sussex Academy Press.
- Vyvyan, Evans. 2009. *Leksykon językoznawstwa kognitywnego*, przekł. M. Buchta, M. Cierpisz, J. Podhorodecka, A. Gicała, J. Winiarska, Kraków: Universitas.
- Warchała, Jacek. 2013. „Kilka uwag o milczeniu”, *Konteksty Kultury* 2013, t. 10, z. 4.
- Wyspiański, Stanisław. 1903. *Wyzwolenie*. Kraków: odbito w drukarni Uniwersytetu Jagiellońskiego nakładem własnym autora.



STUDIA KULTUROZNAWCZE
CULTURAL STUDIES



The Secrets of a Sixteenth-Century Psalter: In Praise of Circumstances¹

Magdalena Charzyńska-Wójcik
John Paul II Catholic University in Lublin

Abstract

The paper deals with the first English Psalter which appeared in print. It was published in the turbulent times of the early Reformation in 1530. The article discusses the details of the publication: the authors of the Latin translation and its English rendition, the printer's name and the place of the publication so carefully protected at the time of its production. It aims not only at presenting the genuine people and places hidden behind the fake information but also tries to uncover the motivations for the assumed pseudonyms.

Keywords: English Psalter, biblical translation, Latin Psalters, pseudonymity, Reformation

Abstrakt

Tematem artykułu jest pierwszy angielski Psalterz, który ukazał się drukiem. Opublikowany został w burzliwym okresie wczesnej Reformacji w 1530 roku. Dyskusja poświęcona jest szczegółom publikacji: autorom łacińskiego przekładu i jego angielskiego tłumaczenia, postaci drukarza i miejsca publikacji, których tożsamość była pieczołowicie chroniona. Ma na celu nie tylko ukazanie prawdziwych ludzi i miejsc ukrytych za fałszy-

¹ I would like to thank Dr Jerzy Wójcik for insightful comments on an earlier draft of this paper and Kinga Lis for helping me with historical French data.

wymi informacjami, ale także stara się odkryć motywacje, dla których wybrano takie a nie inne pseudonimy.

Słowa kluczowe: Psalterz angielski, tłumaczenia Biblii, łacińskie Psalterze, pseudonimowość, Reformacja

1. Introduction

It is a truism that a careful investigation into the cultural and historical context of any text is a prerequisite for a serious study of any of its aspects, but that the investigation can be fascinating in itself is perhaps not equally obvious though nonetheless true. Nowhere is the impression more accurate than in the case of texts in manuscript form, which invariably hold the modern reader in amazement at the collected effort of the generations of monks, private owners and careful users of these books thanks to which the books escaped floods and fires, acquired stains, lost pages, and received glosses and corrections, each with its own significance and a story to tell. Early printed books, though markedly less exotic, often prove no less mysterious. They are, in the first place, about 500 years old and they also must have escaped calamities and survived disasters because they were considered precious enough to have been carefully preserved and protected. Secondly, the material details of these early editions are surprisingly different from the modern standard and reflect the manuscript tradition to a much greater extent than they represent the culture of print.² Finally, their production coincides with a religious upheaval for which the newly introduced printing press was a powerful instrument. As such, they

² The most striking examples of the continuity between the manuscript culture and the early culture of print are the absence of title pages and pagination, and the continued use of vellum (rather than paper) on certain occasions. Early printers, in the same manner as scribes, did not identify themselves in their books and left blank spaces for the initials and rubrics to be filled in manually (Hotchkiss and Robinson 2008, 2). Moreover, the earliest printers cut different fonts for individual publications in an attempt to imitate the handwriting style typical of the books they were producing. As noted by Parkes (1993/2012, 50), “typefaces reflected the different scripts used for different kinds of books because that was what books looked like.”

often hold secrets deliberately planted there by the people engaged in the publication. And it is this aspect that I intend to focus on in this paper. In particular, I am going to concentrate on the first English-language Psalter translation that appeared in print. The date of the publication, as stated in the colophon at the end of the book, is “the yeare of oure lorde 1530, the 16 daye of January” and that is just about the only aspect of the publication that does not seem to raise suspicion.³ The remaining details presented there constitute attempts to confuse the trail.

The first page of the book tells us: “The Psalter of Daud in Englishe purely a[n]d faithfully tra[n]slated aftir the texte of feline: euey Psalme hauynge his argument before, declarynge breffly thentente [and] substance of the wholl Psalme”. As can be seen, this is more than just a title – it is in fact a description of the contents of the book, from which we learn that the Psalter is translated “aftir the texte of feline”. But what is the *feline* text? The translator introduces himself at the second page: “Johan Aleph greeteth the Englishe nacioun”, but this name is not associated with any other book, so, very likely, Johan Aleph never existed. And finally, in the colophon, next to the date of the printing, we find the printer’s name: Francis Foye (as reported in the eighteenth-century publications), a name not associated with any printing house, or with any printing concession. Besides, where would one expect to look for the records, considering that the place of the publication preceding the printer’s name is Argentine? The existence of records concerning the printing profession in early sixteenth-century Argentine would shake our view of the modern world.

In contrast to the date of publication, which is the only neutral aspect of the religious publication in Reformation Europe, the remaining details, i.e. the indication as to the original text, the name of the translator and the identity of the printer conveyed jointly by the place of the publication and the name, carried important information concerning the target readership of the production and at the same time clearly identified the religious sympathies of the people involved in the publication. It is, therefore, not surprising that these particulars were often carefully protected in the interest of wider book circulation (no clear indication as to which party it sided with) and in an attempt to protect the safety of its producers and readers. Interestingly, the protection more often

³ It has been pointed out to me by Jerzy Wójcik (p.c.) that the information concerning the year of the publication should in fact be interpreted carefully as it needs to be remembered that the year was reckoned from different dates in England and on the Continent. Consequently, some publication dates (those falling between December and March) should be viewed with caution.

took the form of false information than no information at all: “[t]here is a noticeable increase in the use of pseudonyms as a form of name suppression at the end of the [sixteenth] century, which perhaps indicates that false information was growing more popular than missing information” (North 2003, 65). It is therefore not surprising that “the use of false standards became a standard in itself” (North 2003, 64). Of course, false information concerning the author (a concept dangerous in itself in the medieval and early modern period) was not an innovation introduced by the print culture – the use of pseudonyms and Latinized forms of names was also a familiar attribution technique in the culture of manuscripts (North 1994, 146; 2003, 66) but with the rise of new religious oppositions, they acquired new importance.

The false information which protected the identity of the people whose names it concealed was not only a promise of safety (however fallacious) but also the locus of word-play, which in some cases has kept the researches in suspense to this very day and in others has gone completely unnoticed. So, while most of the false information has been correctly decoded by now, it is not always clear what inspired the particular choices of the false information. And this, as I intend to show, offers ground for truly captivating investigations. In the remaining part of the paper I will, therefore, not only unveil the secrets of the publication details of the first English-language Psalter that appeared in print but will also try to identify the inspirations behind the individual choices. I will start from the original underlying the English translation, described on the title page as “the text of feline”. What it denoted and why will be discussed in detail in Section 2. The identity of the translator who introduces himself to the reader as “Johan Aleph” will be disclosed in Section 3, together with the review of the accompanying controversy. Section 4 will reveal the true identity of the printer. And finally, Section 5 will be devoted to interpreting Argentine as the place of publication. The conclusions following from the discussion will follow in Section 6.

2. *Feline* Latin

Before going on to the details of the *feline* text of the Psalter, I need to place it in a broader context of the Psalter text in medieval and early modern England, which, for that matter, was more or less the same for the whole Christian Europe.

The history of the Psalter, which, ever since its compilation, has been the most popular book of the Old Testament and one of the very few (if not the single) unifying element of the Jewish and Christian praying practices (cf. for example Taft 1986 and Schaper

2014), is a history of its transmission, translation,⁴ and reception. As early as in the 3 r.-2nd century BC it was translated into Greek, as part of the Greek translation of the Bible known as the Septuagint (cf. for example Roberts 1970/2008, Wasserstein and Wasserstein 2009, Schaper 2014). This Greek text was translated into Latin about the 2nd century AD.⁵

The Latin translation circulated in a variety of manuscripts which differed so substantially from each other that by the 4th century a revision was felt necessary that would bring them into line. The task was entrusted by the Pope to Jerome. Comparing the circulating manuscripts against the Septuagint, Jerome produced a quick and, naturally, cursory, revision of the Psalter text and the resulting version is known as the *Romanum* or the Roman Psalter.⁶ Realizing the little textual value of this version, Jerome undertook an effort to improve it: soon after producing the *Romanum*, when in Bethlehem, he had access to Origen's Hexapla,⁷ which was available in a nearby library of Caesarea in Palestine (Rebenich 1993, 52). The version produced there is known as the *Gallicanum* or the Gallican Psalter. Still dissatisfied with the quality of the text and the fact that it represented two steps away from the original (as most other books of the Old Testament), Jerome devoted himself to a study of Hebrew, which allowed him to produce his final version of the Psalter. This time it was not a revision of the existing text but a genuine original translation of the Hebrew Psalter from a pre-Masoretic text, thus circumventing the Septuagint Psalter and the early Latin translations. This Psalter is known

⁴ In this paper I will focus exclusively on the line of translations leading from the Hebrew original to its English renditions, disregarding important early translations into other languages.

⁵ Cf. Charzyńska-Wójcik (2013) for a detailed discussion on these translations and the relevant nomenclature.

⁶ The correctness of identifying the *Romanum* with the first revision performed by Jerome has been questioned in the literature. In particular, de Bruyne (1930) first argues against identifying the *Romanum* with Jerome's first revision. However, as noted by Sutcliffe (1969, 84–85), and I agree with him, the evidence presented by de Bruyne is not compelling. Interestingly, none of the authors challenging the identification of Jerome with the *Romanum* (cf. for example Jellicoe 1968, 252 and Rebenich 1993, 52) offers any evidence in favour of their opinion, referring the reader to de Bruyne instead.

⁷ The *Hexapla* is a third-century edition of the Old Testament, containing six parallel versions of the whole Old Testament and for some books (including the Psalms) three additional versions. The entire work filled 7000 pages and was textually very well informed, hence it was consulted by many eminent scholars. The 1875 edition of the relevant part of the *Hexapla* is available in full at <https://archive.org/details/origenhexapla02unknuoft>.

as the *Hebraicum*, *Psalterium iuxta Hebraeos* or, somewhat confusingly, as the Hebrew Psalter, although it is also a Latin text.⁸

All three versions of Jerome's Latin Psalters have survived to the present day but each enjoyed different popularity, in fact not reflecting its textual value.⁹ The version that was most widely accepted and further popularized due to the Benedictine reform of the tenth century and ultimately became the Psalter of the Vulgate (at the Council of Trent in 1546) was the *Gallicanum*. So, in the Middle Ages the denotation *Latin Psalter*, though not completely unequivocal, with great probability points the Gallican Psalter. Therefore, medieval attempts at Psalter translations into the vernacular (intended and allowed exclusively for non-liturgical purposes) are based on Jerome's Latin Psalter, predominantly the *Gallicanum*.¹⁰

The situation changes in the early modern period, with the movement *ad fontes*, which affects both religious and secular texts, to the effect that the "intervening" medieval texts are sidestepped (Fergusson 2007, 45). Consequently, the Hebrew text of the Psalter (the whole Old Testament in fact) is "rediscovered" by European hebraists who produce new translations of the text into Latin – the language of scholarly discourse. The new Latin translations of the Psalter¹¹ are, naturally, part of the Reformation movement, since the only Bible of the Catholic Church is the Latin Vulgate (for the most part due to the efforts of Jerome), a fact so obvious that it only received official recognition in 1546 in reaction to the religious turmoil experienced by Europe in the sixteenth century.

In effect, while the term *medieval Latin Psalter* was practically synonymous with the *Gallicanum*,¹² this identification disappears in the early modern period: now there is an explosion in publications of Latin Psalters and these represent both Jerome's Latin text and new Latin translations. And, since one of the defining features of the Reformation

⁸ In contrast to the general view, Allgeier (1940) believes the *Hebraicum* to be Jerome's first version of the Psalter and the *Gallicanum* to represent the last Psalter associated with Jerome.

⁹ For details, see Charzyńska-Wójcik (2013).

¹⁰ A notable exception is the Paris Psalter – the first translation (as opposed to gloss) of the Psalter into English. Performed by king Alfred the Great in the 9th century, it is (predominantly) based on the text of the *Romanum*. For an extensive discussion of the Latin text underlying the translation, see O'Neill (2001).

¹¹ For example, important new Latin translations of the Psalter are those prepared by Felix Pratensis (1515), Sanctes Pagninus (1527–1528) and Johannes Campensis (1532).

¹² It has to be added, though, that the *Romanum* enjoyed popularity in Rome and its environs and was retained there for much longer than elsewhere.

movement is offering the Biblical text in vernacular languages, so the new Latin translations of the Hebrew Psalter immediately start to be translated into various European languages. And it is against this background that we need to interpret “the *texte of feline*”.

It is clear that the *feline* text is not the text of Jerome, as publications of Jerome’s Latin Psalter, produced by the commission of the Catholic Church, had no additional information concerning the Latin text because there was no variety allowed in this respect. Therefore, the description *feline* points to a new Latin text.

The text has for a long time been correctly identified with Martin Bucer, who published a new Latin translation of the Hebrew Masoretic text of the Psalter¹³ with a commentary in 1529.¹⁴ This identification can already be found in the relevant literature in the eighteenth century, as testified by Ames, Gifford, and Ducarel (1778, 43), who provide the entry for the 1530 Psalter discussed here in the following form: “Psalter translated from the Latin Version of Feline, i.e. Martin Bucer”. And, while the identification of the author of the Latin translation leaves no doubt, there are some associated questions that call for an answer. First of all, why should Martin Bucer’s Psalter be referred to as *feline* text?

Martin Bucer, a German theologian, lectured extensively on the Psalms in the academic year 1528/1529 and in the autumn of 1529 published the aforementioned translation. Due to the presence of the commentary, it was a huge in-quatro volume of 400 leaves. The book came out just in time to be introduced during the Frankfurt September book fair at the stall of Georg Ulricher of Andlau, a Strasbourg printer (Hobbs 1984a). It bore the name of Aretius Felinus,¹⁵ the information that it was completed in Lyons and was

¹³ As noted by Hobbs (1994, 165), “Bucer was a student of Hebrew of significant ability [...] with the firm conviction that the Masoretic text of the Hebrew was of utmost reliability, in contrast with the abysmal state of the transmission of the Greek Septuagint”.

¹⁴ In this respect it should perhaps be mentioned that Lewis (1739, 87), discussing the Psalter, mistakenly gives the publication date as 1526. That this is a mistake rather than a deliberate divergence is best testified by the fact that the author offers no further comment on the matter. In effect, the mistaken date is repeated in subsequent editions.

¹⁵ Lee (1892, 219) in the *Dictionary of National Biography* in the entry for George Joye presents Bucer’s pseudonym as *Aretinus Felinus* rather than *Aretius Felinus*, a mistake explicitly pointed out in Hopf (1946, 208). The form *Aretinus Felinus* frequently repeats in the literature on the topic, see, for example, Peabody and Richardson (1898, 138) or Daiches (1968, 48) but the perpetuation of the mistake cannot be (fully) ascribed to its appearance in the *Dictionary of National Biography*. The name *Aretinus* (not *Aretius*) *Felinus* is quoted with reference to Bucer long before the publication of the *Dictionary of National Biography*, see, for example, Starowolski (1625), de Murga (1684) and Chambers’s *Encyclopædia* of 1868.

dedicated to the Dolphin of Lyons. The text enjoyed immense popularity, hence three more editions came out in 1532, 1547 and 1554.¹⁶

The identification of Aretius Felinus with Martin Bucer is so clear since in the summer of 1529 Bucer wrote a letter to Huldrych Zwingli, where he explained his decision to publish the Psalm translation with commentary pseudonymously:

I am employed in an exposition of the Psalms, which, at the urgent request of our brethren in France and Lower Germany, I propose to publish under a foreign name, that the work may be bought by their bookseller. For it is a capital crime to import into these countries the books which bear our names (translated by M’Crie, 1827, 36).

As explained in Hobbs,

Bucer had been deeply embroiled in the eucharistic controversy among evangelicals. He was determined not to foreclose any potential readership of this distinctive new interpretation by its association with one side of the party strife. He was of course also aware that in certain regions of Europe, possession of books bearing his name was *prima facie* evidence of heresy. [...] [T]he commentary sold widely in solidly Catholic lands as well as among evangelicals (1994, 166).

The decision to publish the book under a pseudonym first resulted in widespread popularity of Bucer’s work but when the truth came out, which was still in his lifetime, “the condemnation was heaped upon him for the strategem by many, including no less a person than Erasmus” (Winston 2006, 69, based on Eells 1931, 129–130). Naturally, Bucer’s text soon appeared on the Index of Prohibited Books of the Catholic Church (Burnett 2012, 243).

Now the motives for the anonymous publication of Bucer’s Latin translation of the Psalter are clear and they encompass both reasons mentioned in the Introduction. It was both a quest for safety (including that of the readers, owners, sellers and importers of the book) and an attempt to broaden the circulation of the book. And while the choice

¹⁶ The first of these, i.e. the 1532 text, is in fact a revision, since the original translation was characterised by “such paraphrastic liberty that it required some justification and a few retractions in the second edition” (Hobbs 1984a, 485). And it was the revised edition that enjoyed two more printings: in 1547 and 1554 (Charzyńska-Wójcik 2013, 99).

of a pseudonym does not seem a relevant question in this respect, on closer inspection it appears to be worth further consideration; first of all, because Bucer himself in the aforementioned letter to Zwingli declares that:

I therefore pretend that I am a Frenchman, and, if I do not change my mind, will send forth the book as the production of Aretius Felinus, which indeed, is my name and surname, the former in Greek and the latter in Latin (translated by M’Crie, 1827, 36).

A slightly different translation appears in Hobbs (1984b).

Moved by the brothers and sisters of France and Lower Germany, I decided to issue a commentary on the Psalms, using a different name so that the work may be purchased by booksellers there. For it is a capital offence to import volumes bearing our names into those regions. So I pretend to be a Frenchman, and take pains to put across the truth in the various commonplaces under the authority of the Fathers – admittedly stuffing in a good deal out of context. Unless I change my mind, I will make it the work of one “Aretius Felinus,” which is, for that matter, my name in Greek and surname in Latin (Hobbs 1984b, 91).

Most scholars dealing with Bucer’s Latin Psalms approach this production from a theological perspective and, therefore, do not focus on the linguistic significance of Bucer’s choice of the pseudonym. They limit themselves to commenting upon the reasons for the pseudonymous character of the publication rather than investigating the linguistic nature of the relationship between Martin Bucer and Aretius Felinus. But many authors address this issue, as indicated by the fact that both translations given above have been re-quoted with an amazing frequency. It has to be admitted, though, that the interest is, in most cases superficial, as most authors taking up the topic limit themselves to re-quoting the passage from either translation, starting from the words “Aretius Felinus” and do not offer any further comment. Some scholars, however, exhibit intense interest in the riddle and quite rightly so, because while the relationship between *Martin* and *Aretius* seems obvious – mediated via the Latin-Greek *Mars-Ares* paradigm, how it can be extended to explain the case of *Bucer* and *Felinus* is not clear at all.

In effect, it seems that while the relevant passage from Bucer’s letter explains the choice of the name in a straightforward manner, the surname continues to puzzle successive generations of scholars. From the quotes provided above it follows that *felinus* is a Latin word meaning ‘pertaining/belonging to; connected with; derived/coming from

a cat; marten/ferret/polecat/wild cat'. But how does *feline* relate to *Bucer*? In the following, I will briefly review the different solutions to the puzzle which I encountered in the literature.

The oldest source dealing with the issue that I managed to identify comes from 1735, so it predates M'Crée's translation. It is Bayle's *Dictionary Historical and Critical*, where page 177 of the second volume explains that "*Martin Bucer*, being very desirous to have his Commentaries on the *Psalms* read by the Catholics, published them under the Name of *Aretius*, which is the *Greek Word* answering to *Martin*, and *Felinus*, a *German Word* expressing the Signification of *Bucer* in *Latin*".¹⁷

Before assessing the linguistic correctness of this proposal let us first consider the plausibility of Bucer, a German theologian, selecting a pseudonym pointing to a German origin. As has already been mentioned, Bucer wanted to pass as a Frenchman so he dedicated the book to the Dolphin of Lyons. Moreover, according to Winston (2006, 69), "[t]hroughout the commentary, Bucer judiciously sprinkled French proverbs and sayings thus reinforcing the impression that this was the work of a Frenchman". The whole elaborate camouflage would have immediately been destroyed by the choice of a German surname. Besides, it is not consonant with what we learn about the choice of the pseudonym from Bucer's letter. As for the linguistic correctness of Bayle's claim, it has to be noted, first of all, that it is not clear what is meant by "the Signification of *Bucer* in *Latin*", as *Bucer* is not a Latin word. And, secondly, the historical dictionaries of German (cf. Benecke, Müller and Zarncke 1854–1866, Diefenbach and Wülcker 1885) do not contain an entry with the headword FELINUS. In effect, the proposed interpretation of the riddle has to be viewed as incorrect.

An attempt at solving Bucer's riddle that follows a completely different line of reasoning comes from the nineteenth century. It is an entry in the Edinburgh and London edition of Chambers's Encyclopaedia of 1868, in the second volume under Bucer (on page 394), which provides the following information: "[h]is real name was *Kuhhorn* (cow-horn), but in accordance with the fashion of his time among scholars, he changed it into its Greek equivalent, Bucer being derived from *bous*, an ox, and *keras*, a horn". Because Bucer's biographical details are relatively well-documented, it is possible to verify this claim. Eells (1931, 1) and Greschat (2004, 11), examining the material and social status of Bucer's family home, mention the fact that Martin Bucer's grandfather and fa-

¹⁷ All capitalizations used in the original have been retained here, both as far as capitalizations and italicizations are concerned.

ther, either both coopers by trade (Greschat 2004) or a cooper and a shoemaker respectively (Eells 1931), were called Claus Butzer (Sr.) and Claus Butzer (Jr.).¹⁸ This certainly excludes the possibility that Bucer was not Martin's real surname. The explanation from Chambers's Encyclopaedia, however, is neither useless, nor totally inaccurate: it does provide the correct etymology of the Latin word *bucerus* 'ox-horned; horned' as being derived from Greek (Valpy 1828). It is important to note at this point that Bucer (indeed following the fashion of the day) latinized his name in Latin publications. In effect, he signed himself there as Martinus Bucerus. That the resulting form of his surname is identical with an existing Latin word *bucerus*, is, however, purely accidental.

What still remains to be done is to establish the relationship between *bucer(us)* and *felinus*, starting from determining what languages we are dealing with in the first place. While *bucerus* is a Latin word, we may just as well be dealing with *Bucer*, i.e. a German word, as has in fact been suggested by Roussel (1989, 163):

En 1529 et 1532, Martin Bucer commente le Psautier sous le nom de «Aretius Felinus». La séquence pourrait être celle-ci: «Martin / Mars / grec : Arès / latin : Aretius» : «Bucer / en dialecte : Butzer/Putzer/Putzen / association de l'idée de 'nettoyage' au 'chat' / latin Felinus (de chat)» – Élémentaire mon cher Watson! (Roussel 1989, 163).

The above suggestion relies on a line of associations which starts from *bucer* and through a phonetic similarity takes us to *putzen* 'to clean', which, in turn, invokes the idea of a cat, from where there is a single step to Latin *feline*. Naturally, it has to be treated with a pinch of salt, as the items juxtaposed above do not represent linguistic equivalents. Interestingly, Roussel is not the first researcher to have proposed this line of associations: Bunsen (1859) and Eells (1931, 68–69)¹⁹ both suggest the same, but since neither of the two sources is acknowledged by Roussel, it seems that his proposal arose independently.

In effect, we have seen three different suggestions concerning the interpretation of the relationship between *Felinus* and *Bucer*, each based on a different assumption: with *felinus* representing a German word (Bayle 1735), *bucerus* being a latinized, translated

¹⁸ This is the older form of Bucer's surname, which he actually used himself in some German publications. It may be of interest to note that some modern researchers also use this older form of Bucer's surname in discussing his works (cf. for example Torrance 1956/1996).

¹⁹ Eells's assertion is further repeated in Tinsley (2001, 394).

surname (Chambers's Encyclopaedia of 1868), and *bucer* being a German word (Roussel 1989). Each assumption has been shown to be fallacious, which leaves the puzzle unsolved.

From what has been said so far, it seems that there still are some promising directions of the investigation which are worth pursuing. First of all, note that with all the effort Bucer undertook to pass himself on as a Frenchman, it is perhaps reasonable to assume that *felinus* represents a Latinised form of a French name. However, the relevant historical dictionaries of French (Godefroy's *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXe au XVe siècle*, *Dictionnaire du Moyen Français*, Huguet's *Dictionnaire de la langue française du seizième siècle* and *Le Grand Robert de la langue française*) do not offer an immediate solution to the puzzle. The headword *felin*, although listed in Godefroy's and Huguet's dictionaries, appears there with the meanings which do not correspond to the sense of Latin *bucerus* in any way,²⁰ whereas the word is not present in *Dictionnaire du Moyen Français*. However, an almost identical word, only with the initial consonant being voiced, i.e. *velin*, which can be found in the dictionaries of the period with the sense 'bovine', very probably underlay Bucer's charade, mediated by the reversed German <f> – [v] paradigm.

Another interesting line of investigation would be to return to the original Latin letter of Bucer to Zwingli and see what is really said there, without relying on second-hand translations. The text is available in an edition of Zwingli's correspondence (1842, volume VIII, 316): "Aretii Felini, quod meum nomen et cognomen est; sed illud Graece, hoc Latine; librum, nisi mutavero, faciam". In effect, while it is perfectly legitimate to interpret the explanation along the lines presented above after M'Crie (1827) and Hobbs (1984b), it is also possible to interpret Bucer's intention in a different way. In particular, that by referring to the name and surname, one being in Greek and the other in Latin, Bucer has in mind the etymology of the pseudonym only, and not the fact that one represents his real name (*Martin*, or its latinized version *Martinus*) in Greek and his real surname (*Bucer* or *Bucerus*) in Latin. It is easy to think so, since the relationship between *Martin* and *Aretius* seems to confirm this interpretation. Note, however, that it is equally likely that both elements of the pseudonym correspond to Bucer's real name, *Martin(us)*, with one (*Aretius*) being a Greek-derived item and the other (*Felinus*) – a Latin item. An examina-

²⁰ Godefroy (1881) defines the word *felin* as '(of) iron' and informs that it could also represent *ferlin* 'small weight used by silver- and goldsmiths and people working in mints', whereas in Huguet's (1925–1967) dictionary *felin* is explained to mean 'the twentieth part of an ounce' (the sense 'feline' is first recorded only in 1792, cf. *Le Grand Robert de la langue française*).

tion of the entry *MARTINUS* in Latham's dictionary of Medieval Latin from British and Irish sources shows that the word could denote 'a marten' or 'marten-fur', which would accord very well with the sense of Latin *felinus* 'of a marten'. There is, however, as in all explanations proposed so far, one minor problem. In particular, *Martinus* had the presented signification in English medieval Latin but in view of the lack of a comprehensive dictionary of German medieval Latin, I have no way of verifying whether it could denote the same there. And while it is true that Bucer spent some time in England, so he had an opportunity to learn that, the choice of the pseudonym preceded his stay in England by several years.²¹

An argument in favour of this interpretation, despite its obvious flaw, might be that as a skilled linguist, with a good knowledge of Hebrew and Latin, and an ability to fake French medieval Latin in his commentary to the Psalms, he is very likely to have been familiar the meaning of the latinized form of his name in British medieval Latin, even if the sense were not available in German medieval Latin. At this point, let us leave the matter open for further investigations.²²

3. Johan Aleph

In contrast to the *feline* controversy, when it comes to the author of the English translation of Bucer's Latin text, there has long been a consensus in the literature as to the identity of the translator, who introduces himself at the top of the second page as Johan Aleph. "This was apparently only the first of a number of pseudonyms that George Joye would

²¹ As noted by Dellar (1992) and Greschat (2004), Bucer went to live in England in 1549, where he stayed as Cranmer's guest, with whom he had been in correspondence for several years. He died in March 1551.

²² Chamberlin (1991, 268) implies yet another connection between Feline Latin and Bucer. He describes the Psalter as "[t]ranslated from the Latin of Friar Felix (Martin Bucer), an Augustinian Monk; printed in 1515". This implies that *Feline* is due to the fact that Bucer's monastic name was *Felix*. This is clearly a mistake since the only Friar Felix associated with the translation of the Psalter published in 1515 is Friar Felix Pratensis. Felix Pratensis and Martin Bucer were two different people, with completely different biographies whose details are relatively well known to us. Suffice it to say that Felix Pratensis was a Christian Jew, a celebrated editor of the Hebrew text of the Bible, who died 1539. In contrast, Martin Bucer was a German theologian and died in 1551. The former was an Augustinian, the latter (for some time) a Dominican. Each translated the Psalter from Hebrew into English: the former in 1515 and the latter in 1529.

employ during his career as clandestine evangelical propagandist” (Hobbs 1994, 163). Nowadays, as noted by Hobbs (1994, 163), there is no need “to rehearse the evidence demonstrating that Aleph was in fact Joye”.²³ However, the identity of George Joye as the author of the translation has caused quite a lot of confusion for more than one reason.

In the first place, Lewis (1739, 86) presents the translation as the work of Johan Aleph, not questioning the declared identity of the translator. Townley (1821, vol. II, 393) discussing the translation, gives the name of the translator in inverted commas and does not comment upon his identity. Yet, in the following text concerning George Joye there is no indication as to the possibility of there being one and the same person behind these two surnames. The same can be observed in Cotton (1821, 157). Next, it was suggested by Scholtz (1841, 64) that Johan Aleph might have been the real name of the translator: “it is *possible* that this was the real name of a translator; a Sir Johan Aileph was one of the sheriffs of London not many years subsequent to this period, and this may have been edited by one and the same family” (emphasis original). Bastow (1859, 37) says “the translator, who rendered from the Latin, calls himself Johan Aleph”. Then he goes on to discussing the works of George Joye, again not mentioning the possibility that the two names denote one person.

Joye’s ploy to conceal his identity was inadvertently enhanced by a series of circumstances which gave rise to some confusion concerning his 1530 work. In particular, Joye made another translation of the Psalter, which was published in 1534, and the two English texts differed so significantly that it led some researchers to excluding the possibility of the common authorship of the two English texts (Lee 1892, 219–220). Since the 1534 translation (published in Antwerp) bears Joye’s name (given on the first page and repeated at the end of the text), while the 1530 does not, the identity of Johan Aleph was naturally subject to question. Matters were made even more complex by the publication of the 1530 version in London in 1534, by the printer Thomas Godfray. This time, in contrast to the 1530 printing, the edition is anonymous.

As noted above, it has been clarified beyond any doubt that Joye is the author of both translations. The observed textual differences reflect the differences in the underlying text: the 1530 translation was based on Bucer’s Latin translation, but in the 1534 version Joye translated Zwingli’s Latin Psalter (Butterworth 1953, 96, Juhász 2002, 109), though over the centuries researchers pointed to other new Latin translations as the source

²³ It seems, however, that the evidence in favour of Joye’s authorship is generally not known and all it would be more than interesting to see it “rehearsed”. It is, to the best of my knowledge, going to be presented in Wójcik (in prep.).

of the 1534 text. For example Lewis (1739, 88), Townley (1821, vol. II, 393), and Watson (1974, column 1897) suggest that the 1534 text is based on the Latin of Felix Pratensis,²⁴ while Lee (1892, 219–220) points to Bucer’s Latin as the underlying text of both the 1530 and 1534 translations. And while no scholarly doubt remains any longer as to the authorship of the 1530 version signed by Johan Aleph, some present-day publications refer to this translation as *probably* made by Joye.

4. Printer

When it comes to the printer who released the 1530 Psalter, eighteenth- and nineteenth-century publications present his name as “Francis Foye” (cf. Lewis 1739, 86, Ames, Gifford and Ducarel 1778, 43, Ames and Herbert 1790, 1538, Beloe 1807, 319, Timperley 1838, 130). That this is a misreading of the printer’s surname is obvious upon an examination of the letter shapes used by the printer: the letter misread as <y> (hence “Foye”) represents <x> beyond any doubt, so the surname should be read as “Foxe”.

However, as is clear by now, the colophon is more likely to contain a pseudonym than to reveal the genuine identity of the printer. This is indeed true, as pointed out by Butterworth (1953), Hobbs, (1994), Juhász (2002) and Fudge (2007), who all identify the printer as Martyne Emperowr. Interestingly, Emperowr also printed Joye’s next translation of 1534, which, in contrast to the 1530 publication, both Joye and the printer signed with their real names.

It is important to emphasize at this point that although the name “Martyne Emperowr” presents the genuine identity of the printer, a native of France, he is not to be permanently associated with this form of name and surname. His genuine surname was slightly different: we hear of the printer in 1525, when he prints his first book in Antwerp (where he worked until his death in 1536) – *Psautier de David* and he signs his name there as “Martin Lempereur” (Vervliet 1968, 23). His name appears in Latin books as “Martinus Caesar”, while in volumes printed in Dutch he introduces himself as “Marten” or “Merten de Keyser”. Finally, in English publications his name appears as “Martyne²⁵ Emperowr”.

²⁴ It is perhaps this suggestion in conjunction with the overall confusion around the publication details that might have prompted Chamberlin (1991) to interpret *feline* Latin as the Latin of Felix (Pratensis).

²⁵ It is a quirk of history that Joye’s 1534 Psalter’s bibliographical record (<http://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A13409.0001.001?view=toc>) represents his name as “Maryne”, instead of “Martyne”, which is clearly visible in the original publication.

This strategy, although perfectly transparent at the time, seems to cause some confusion nowadays, as some sources point to “Martin” or “Merten de Keyser” as the person whose identity was concealed under the pseudonym of Francis Foxe, at the same time showing Martyne Emperowr as the printer of the 1534 translation, as if the two books were issued by two different printers (Zim 1987, 213–214, Chamberlin 1991, 268).

5. Place of publication

It is now time to discuss the final issue – the place of the publication. As already said, the last page of the book states that it was printed in Argentine. Two things become immediately obvious upon viewing the colophon. First of all, Argentine was not a possible place of publication in the sixteenth century. Secondly, in view of the fact that all the remaining information presented in the book was meant to protect the identity of the people involved, the place of the publication must have been false as well since it was likely to disclose the printer. But if it was meant to confuse the trail, the colophon had to present a possible publication place – an openly false colophon was out of the question. So Argentine must have been a possible publication place in the sixteenth century to play its function. And, as it turns out, Argentine was a very frequent publication place declared in the sixteenth-century colophons. Moreover, even a cursory investigation into the history of printing shows that Argentine printers are credited with having greatly contributed to developing the art of printers’ marks (cf. Roberts 1893/2008).

All this puzzling information is immediately explained by the fact that Argentine is nothing else but a Latin name of Strasbourg, as shown in *Modern Equivalents of Latin Place-names in Early Printed Books*,²⁶ where under the entries ARGENTINA and ARGENTORATUM we find equivalence with Strasbourg. But why do the two names differ so markedly? The first record of Argentoratum comes from 12 BC in reference to a Roman military outpost established near a Celtic village. In the late fourth century it was captured by the Alemanni, who lost it in 496 to the Franks. The Franks gave it a Germanic name which best described it: *Strate-burgum*, i.e. ‘the city of the roads/at the crossroads’, with roads to Milan, Trier, and Leiden crossing there (cf. Addison 1839, 161).

The original Latin name continued to be used, often side by side with Strasbourg, see for example a woodcut picture presenting a city view of Strasbourg printed in 1493

²⁶ The correctness of this equivalence is confirmed by Graesse (1909).

by Hartmann Schedel (available at <http://www.vintage-maps.com/en/Antique-Maps/Europe/France/Schedel-France-Strasbourg-Budapest-1493::385.html>) or a street map of the city from the sixteenth century (available at: <http://www.bnu.fr/images/strasbourg-au-xvie-siecle-argenteratum---strassburg>). Both of these present the Latin and the Germanic name of the city on one and the same picture. In effect, at the time of the publication of Joye's Psalter the original name and its Germanic counterpart were perfectly interchangeable. This bilingual tradition, though not transparent nowadays, is cultivated, as evidenced by a postage stamp produced to commemorate the 2000 years of the city in 1988 (cf. <http://heindorffhus.motivsamlar.dk/worldheritage/frame-FranceStrasbourg.htm>). The stamp presents the city seal with both the Latin and the Germanic name, very much like the fifteenth- and sixteenth-century productions mentioned above.

But the place of publication given in the colophon was, as has already been implied, false. The choice of Strasbourg vel Argentine as the false identification of the place might have been caused by the fact that the original edition of Bucer's Latin text underlying the English translation was published there. The real place of the publication of Joye's 1530 Psalter was Antwerp. This becomes clear as soon as the name of the printer is correctly identified. Martin Lempereur's career in printing began in 1517, when he took over his father-in-law's printing house in Paris. In 1525, as a result of the turmoil brought about by Bible translations and printings, he moved to Antwerp, where he established his new printing house and worked till his death in 1536.

6. Conclusion

The objective of the paper was to show that the quest for the circumstances and people that stand behind the emergence of a text can be a fascinating preliminary for an in-depth investigation of the text itself but it also offers an invaluable insight into the textual analyses that follow it. The awareness of Bucer's intention to pass as a Frenchman may have important consequences for the study of his medieval Latin. As is now obvious, the linguistic features of the Latin commentary accompanying the Psalter translation should be interpreted as characteristic of French rather than German medieval Latin, though the text was produced by a German author. Likewise, it is important to know that Bucer's 1529 Latin text of the Psalter was brought more into line with the Hebrew original and appeared in a revised version in subsequent editions in 1532, 1547 and 1554. This knowledge is crucial when one wants to focus on the linguistic features of Joye's

translation. These, as is now clear, need to be related to the 1529 text rather than to its revised versions, which are readily available in digitized form. Joye's linguistic choices and his translation strategy can, in turn, be compared in an insightful way with those made by Joye in his 1534 translation of Zwingli's Latin text, provided we know that the two translations were executed by the same person but were based on a different text, rather than the other way around, as was believed for some time.²⁷

Finally, it is worth emphasizing that while the false information presented in the 1530 Psalter has now been correctly decoded,²⁸ the actual motives behind the charades devised almost 500 years ago still hold some secrets. These, as has been shown, continue to fascinate (and confuse) researchers. At this place, I would like to pose one more question that has so far remained unasked: is Aleph, as the choice of Joye's pseudonym, unrelated to Bucer's word-game or is it meaningful? Does the fact that Aleph is the first letter of the Hebrew alphabet and its original pictograph represents an 'ox' indicate that Joye actually knew the inside of Bucer's charade, thus pointing to the correctness of the French *veline*-connection suggested in this paper? And, finally, how does the choice of the printer's pseudonym – Foxe – fit in in this respect?

Works cited

- Addison, Henry Robert. 1839. *The Rhine: It's Banks and Environs*. Brussels: The Belgian Company of Booksellers Hauman & Co.
- Allgeier, Arthur. 1940. *Die Psalmen der Vulgata. Ihre Eigenart, Sprachliche Grundlage und Geschichtliche Stellung*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Ames, James, and William Herbert. 1790. *Typographical Antiquities: Or an Historical Account of the Origin and Progress of Printing in Great Britain and Ireland: Containing Memoirs of Our Ancient Printers and a Register of Books Printed by Them, from the Year MCCCCLXXVI to the Year MDC*. Volume III. London: printed for the editor.
- Ames, Joseph, Andrew Gifford, and Andrew Coltee Ducarel. 1778. *A List of Various Editions of the Bible, and Parts Thereof, in English. From the Year 1526 to 1776. A Manuscript List of English Bibles, Copied from One Compiled by the Late Mr. Joseph Ames*,

²⁷ An analysis along these lines, based on a careful edition of Joye's Psalters, is available in Wójcik (in prep.).

²⁸ That 1530 may not have been the actual publication date is argued for in Wójcik (in prep.).

- Presented to the Lambeth-Library by Dr. Gifford, Hath Furnished Some Part of This Publication: Later Discoveries of Several Learned Gentlemen Have Supplied the Rest.* 2nd edition. London: W. Bowyer and J. Nichols.
- Bastow, James Austin. 1859. *A Bible Dictionary; Being a Comprehensive Digest of the History and Antiquities of the Hebrews and Neighbouring Nations: The Natural History, Geography and Literature of the Sacred Writings, with Reference to the Latest Researches.* London: Longman, Brown, Green, Longmans & Roberts.
- Bayle, Peter. 1735. *The Dictionary Historical and Critical of Mr Peter Bayle. Second Edition, Carefully Collated with Several Editions of the Original; in Which Many Passages are Restored, and the Whole Greatly Augmented, Particularly with Translation of the Quotations from Eminent Writes in Various Languages. To which Is Prefixed, the Life of the Author, Revised, Corrected and Enlarged by Mr Des Maizeaux.* London: J.J. & P. Knapton et al.
- Beloe, William. 1807. *Anecdotes of Literature and Scarce Books.* Volume II. London: F. C. & J. Rivington.
- Benecke, Georg Friedrich, Wilhelm Müller, and Friedrich Zarncke. 1854–1866. *Mittelhochdeutsches Wörterbuch mit Benutzung des Nachlasses.* Leipzig: S. Hirzel.
- Bunsen, Chevalier. 1859. *Life of Martin Luther with an Estimate of Luther's Character and Genius by Thomas Carlyle and An Appendix by Sir William Hamilton.* Boston and New York: Houghton Mifflin Company.
- Bruyne, Donatien de. 1930. "Le Problème du Psautier Romain." *Revue Bénédictine* 42:101–126.
- Burnett, Stephen G. 2012. *Christian Hebraism in the Reformation Era (1500–1660): Authors, Books, and the Transmission of Jewish Learning.* Leiden: Brill.
- Butterworth, Charles C. 1953. *The English Primers, 1529–1545: Their Publication and Connection with the English Bible and the Reformation in England.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Campensis, Johannes. 1532. *Iohannis Campensis Paraphrastica Interpretatio in Psalmos Omnes et Ecclesiasten iuxta Hebraicam Veritatem quàm Proxime Accedens.* Nuremberg: I. Petreius.
- Chamberlin, William J. 1991. *Catalogue of English Bible Translations: A Classified Bibliography of Versions and Editions Including Books, Parts, and Old and New Testament Apocrypha and Apocryphal Books.* New York: Greenwood Press.
- Chambers's Encyclopædia* = Chambers, Ephraim, William Chambers, and Robert Chambers. 1868. *Chambers's Encyclopædia: A Dictionary of Universal Knowledge for*

- the People. Illustrated with Maps and Numerous Wood Engravings.* Volume II. London: W. and R. Chambers.
- Charzyńska-Wójcik, Magdalena. 2013. *Text and Context in Jerome's Psalters: Prose Translations into Old, Middle and Early Modern English.* Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Cotton, Henry. 1821. *A List of Editions of the Bible and Parts Thereof in English, from the Year MDV. to MDCCCXX. With an Appendix Containing Specimens of Translations, and Bibliographical Descriptions.* Oxford: Clarendon Press.
- Daiches, David. 1968. *The King James Version of the English Bible: An Account of the Development and Sources of the English Bible of 1611 with Special Reference to the Hebrew Tradition.* Chicago: Archon Books.
- Dellar, Howard. 1992. "The Influence of Martin Bucer on the English Reformation." *Churchman* 106(4).
- Dictionnaire du Moyen Français (1330–1500).* 2012 edition (DMF 2012). ATILF – CNRS and Université de Lorraine. Accessed February 26, 2014. <http://www.atilf.fr/dmf>.
- Diefenbach, Lorentz, and Ernst Wülcker. 1885. *Hoch- und Nieder-Deutsches Wörterbuch der Mittleren und Neueren Zeit: zur Ergänzung der Vorhandenen Wörterbücher, Insbesondere des der Brüder Grimm.* Basel: B. Schwabe. Accessed February 28, 2014. <http://archive.org/stream/hochundniederde01wlgooq#page/n178/mode/1up>.
- Eells, Hastings. 1931. *Martin Bucer.* New Haven: Yale University Press.
- Fergusson, Jamie Harmon. 2007. "Faith in the Language: Reformation Biblical Translation and Vernacular Poetics." PhD diss., Indiana University.
- Fudge, John D. 2007. *Commerce and Print in the Early Reformation.* Leiden: Brill.
- Graesse, Johann Georg Theodor. 1909. *Orbis Latinus.* 2nd edition. Berlin: Richard Carl Schmidt & Co. Accessed February 20, 2014. <http://www.columbia.edu/acis/ets/Graesse/contents.html>.
- Greschat, Martin. 2004. *Martin Bucer: A Reformer and His Times.* Translated by Stephen E. Backwalter. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Hexapla = Origen. c.240/1875. Origenis Hexaplorum quae Supersunt: sive, Veterum Interpretum Graecorum in Totum Vetus Testamentum Fragmenta. Tomus II: Jobus – Malachias. Auctuarium et Indices.* Edited by Frederick Field. Oxford: Clarendon Press. Accessed February 18, 2014. <https://archive.org/details/origenhexapla02unknuoft>.
- Hobbs, Robert Gerald. 1984a. "How Firm a Foundation: Martin Bucer's Historical Exegesis of the Psalms." *Church History* 53(4):477–491.
- Hobbs, Robert Gerald. 1984b. "Exegetical Projects and Problems: A New Look at an Undated Letter from Bucer to Zwingli". In *Prophet, Pastor, Protestant: The Work of Hul-*

- drych Zwingli after Five Hundred Years*, edited by Edward J. Furcha, and H. Wayne Pipkin, 89–107. Allison Park: Pickwick Publications.
- Hobbs, Robert Gerald. 1994. “Martin Bucer and the Englishing of the Psalms: Pseudonymity in the Service of Early English Protestant Piety.” In *Martin Bucer: Reforming Church and Community*, edited by David Frank Wright, 161–175. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hopf, Constantin. 1946. *Martin Bucer and the English Reformation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Hotchkiss, Valerie, and Fred C. Robinson. 2008. *English in Print from Caxton to Shakespeare to Milton*. Urbana: University of Illinois Press.
- Huguet, Edmond. 1925–1967. *Dictionnaire de la Langue Française du Seizième Siècle*. Paris: Librairie Ancienne Édouard Champion.
- Jellicoe, Sidney. 1968. *The Septuagint and Modern Study*. Oxford: Oxford University Press.
- Joye, George. 1530. *The Psalter of Dauid in Englishe Purely a[n]d Faithfully Tra[n]slated aftir the Texte of Feline: Euery Psalme Hauynge His Argument before, Declarynge Brefly Thentente [and] Substance of the Wholl Psalme*. Argentine [i.e. Antwerp]: Francis foxe [i.e. Martin de Keyser]. Accessed February 28, 2013. http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.88-2003&res_id=xri:eebo&rft_val_fmt=&rft_id=xri:eebo:image:4793.
- Joye, George. 1534. *Dauids Psalter, Diligently and Faithfully Tra[n]slated by George Ioye, with Breif Arguments before Euery Psalme, Declaringe the Effecte Therof*. Antwerp: Martyn Emperowr. Accessed February 28, 2011. http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.88-2003&res_id=xri:eebo&rft_val_fmt=&rft_id=xri:eebo:image:12000.
- Joye, George. 1534. *The Psalter of Dauid in Englyshe, Purely and Faythfully Tra[n]slated After the Texte of Felyne: Euery Psalme Hauynge His Argument before, Declarynge Brefely Thentente [and] Substance of the Hole Psalme*. London: Thomas Godfray. Accessed February 28, 2011. http://gateway.proquest.com/openurl?ctx_ver=Z39.88-2003&res_id=xri:eebo&rft_val_fmt=&rft_id=xri:eebo:image:11997. Bucer 1529
- Joye’s 1534 Psalter’s bibliographical record. Accessed 01.03.2013. <http://quod.lib.umich.edu/e/eebo/A13409.0001.001?view=toc>.
- Juhász, Gergely. 2002. “Translating Resurrection. The Importance of the Saducees’ Belief in the Tyndale-Joye Controversy.” In *Resurrection in the New Testament. Festschrift J. Lambrecht*, edited by Reimund Bieringer, Veronica Koperski, and Bianca Lataire, 107–121. Leuven: Leuven University Press.
- Latham, Roland E. 1983. *Revised Medieval Latin Word-List from British and Irish Sources*. London: Oxford University Press.

- Lee, Sidney. 1892. *Dictionary of National Biography. Volume XXX. Johnes – Kenneth*. London: Smith, Elder & Co.
- Lewis, John. 1739. *A Complete History of the Several Translations of the Holy Bible and New Testament, into English, Both in MS. and in Print: and of the Most Remarkable Editions of Them Since the Invention of Printing*. 2nd edition. London: H. Woodfall.
- M’Crie, Thomas. 1827. *History of the Progress and Suppression of the Reformation in Italy in the Sixteenth Century: Including a Sketch of the History of the Reformation in the Grisons*. Edinburgh: William Blackwood and London: T. Cadell.
- Modern Equivalents of Latin Place-names in Early Printed Books*. Corrected November 2001. Accessed February 20, 2014. http://www.catholic-history.org.uk/latin_names.htm.
- Murga, Petrus de. 1684. *Tractatus de Beneficiis Ecclesiasticis Omnibus ad Ecclesiasticos Ordines Sublimatis Perutilis, tam S.ularibus, qu. Regularibus, & in eorum Causis Judicibus, Advocatis, Procuratoribus, ac Negotiorum Gestoribus. Accesserunt non Pauca ad Argumenti, Assumptique Materiam Spectantia, apud Authores de ea Tractantes non Vulgaria; & Aliqua Apostolica Decreta Circa Indulgentias, ac Librorum Aliquorum, & Variarum Opinionum Prohibitiva, quorum Notitia non Sol. Omnibus Utilis, sed Necessaria est, maxim. Ecclesiasticis Viris. Cum Duplici Indice Copiosissimo, Primo Questionum, Articulorum, Quesitorum, Dubiorum, Paragraphorum, Sectionum, & Subsectionum: Altero Ver. Verborum, & Rerum, Summa Diligentia, Labore, & Studio Elaborato*. Lyon: Joannis Maffre.
- North, Marcy Lynne. 1994. “Authoring Anonymity in Renaissance England.” PhD diss., University of Michigan.
- North, Marcy, Lynne. 2003. *The Anonymous Renaissance: Cultures of Discretion in Tudor-Stuart England*. Chicago: University of Chicago Press.
- O’Neill, Patrick Paul. 2001. *King Alfred’s Old English Prose Translation of the First Fifty Psalms*. Cambridge: Medieval Academy Books.
- Pagninus, Sanctes. 1527–1528. *Veteris et Novi Testamenti Nova Translatio*. Lyons: Du Ry’s Publishing House.
- Parkes, Malcolm Beckwith. 1993/2012. *Pause and Effect: An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Farnham and Burlington: Ashgate.
- Peabody, Selim Hobart, and Charles Francis Richardson. eds. 1898. *The International Cyclopaedia: A Compendium of Human Knowledge, Rev. with Large Additions*. Volume III. New York: Dodd, Mead & Co.
- Postage stamp = 1988. “Strasbourg Argentoratum 2000 ans.” Postage stamp produced to commemorate the 2000 years of the city, designed by Louis Arquer, engraved

- by Eugène Lacaque. Accessed February 20, 2011. <http://heindorffhus.motivsamler.dk/worldheritage/frame-FranceStrasbourg.htm>).
- Pratensis, Felix. 1515. *Psalterium ex Hebreo Diligentissime ad Verbum Fere Tralatum: Fratre Felice [Pratense] Ordinis Heremitarus Sancti Augustini Interprete per Summum Pontificem Leonem Decimum Approbatum*. Venice: Petri Liechtenstein.
- Rebenich, Stefan. 1993. "Jerome: The 'Vir Trilinguis' and the 'Hebraica Veritas'." *Vigiliae Christianae* 47(1):50–77.
- Roberts, Colin H. 1970/2008. "Books in the Graeco-Roman World and in the New Testament." In *The Cambridge History of the Bible. Volume 1: From the Beginnings to Jerome*, edited by Peter R. Ackroyd, and Christopher Francis Evans, 48–66. Cambridge, New York and Melbourne: Cambridge University Press.
- Roberts, William. 1893/2008. *Printers' Marks: A Chapter in the History of Typography*. London: George Bell & Sons. Accessed February 28, 2014. <http://www.gutenberg.org/files/25663/25663-h/25663-h.htm>.
- Roussel, Bernard. 1989. "Des Livres." In *Les Temps de Réforme et la Bible*, edited by Guy Bedouelle, and Bernard Roussel, 157–198. Paris: Beauchesne.
- Schaper, Joachim. 2014. "The Septuagint Psalter." In *The Oxford Handbook of the Psalms*, edited by William P. Brown, 173–184. New York: Oxford University Press.
- Schedel, Hartmann. 1493. "Argentina, Straßburg, Ofen." Incunabulum leaf in folio showing a cityview of Strasbourg, 33.5 x 49.8 cm. In *Nuremberg Chronicle* by Hartmann Schedel. Nuremberg: Anton Koberger. Accessed February 20, 2014. <http://www.vintage-maps.com/en/Antique-Maps/Europe/France/Schedel-France-Strasbourg-Budapest-1493::385.html>.
- Scholtz, Johann Martin Augustin. 1841. *The English Hexapla Exhibiting the Six Important English Translations of the New Testament Scriptures, Wiclif, M.CCC.LXXX., Tyndale, M.D.XXXIV., Cranmer, M.D.XXXIX., Genevan, M.D.LVII., Anglo-Rhemish, M.D.LXXXII., Authorised, M.DC.XI., the Original Greek Text after Scholz, with the Various Readings of the Textus Receptus and the Principal Constantinopolitan and Alexandrine Manuscripts, and a Complete Collation of Scholz's Text with Griesbach's Edition of M.DCCC.V Preceded by an Historical Account of the English Translations*. London: Samuel Bagster & Sons.
- Starowolski, Szymon. 1625. *Scriptorum Polonicorum Hekatontas seu Centum Illustrium Poloniae Scriptorum Elogia et Vitae*. Frankfurt: Iacobi de Zetter.
- Street map = "Strasbourg au XVIe siècle: Argentoratum – Strassburg." 1572. In *Civitates Orbis Terrarum*, edited by Georges Braun, Franz Hogenberg, and Simon Novellanus.

- Antwerp and Cologne: Philip Galle. Accessed February 20, 2014. <http://www.bnu.fr/images/strasbourg-au-xvie-siecle-argenteratum---strassburg>.
- Sutcliffe, Edmund Felix. 1969. "Jerome." In *The Cambridge History of the Bible. Volume 2: The West from the Fathers to the Reformation*, edited by Geoffrey William Hugo Lampe, 80–101. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taft, Robert F. 1986. *The Liturgy of the Hours in East and West. The Origins of the Divine Office and Its Meaning for Today*. Collegeville: The Liturgical Press.
- Timperley, Charles Henry. 1838. *A Dictionary of Printers and Printing, with the Progress of Literature; Ancient and Modern, Bibliographical Illustrations etc. etc.* London: H. Johnson.
- Tinsley, Barbara Sher. 2001. *Pierre Bayle's Reformation: Conscience and Criticism on the Eve of the Enlightenment*. Cranbury: Susquehanna University Press.
- Torrance, Thomas Forsyth. 1956/1996. *Kingdom and Church: A Study in the Theology of the Reformation*. Eugene: Wipf & Stock.
- Townley, James. 1821. *Illustrations of Biblical Literature, Exhibiting the History and Fate of the Sacred Writings, from the Earliest Period to the Present Century; Including Biographical Notices of Translators, and Other Eminent Biblical Scholars*. London: Longman, Hurst, Rees, Orme & Brown.
- Valpy, Francis Edward Jackson. 1828. *An Etymological Dictionary of the Latin Language*. London: A. J. Valpy.
- Vervliet, Hendrik D. L. 1968. *Sixteenth Century Printing Types of the Low Countries*. Amsterdam: Menno Hertzberger & Co.
- Wasserstein Abraham, and David J. Wasserstein. 2009. *The Legend of the Septuagint: From Classical Antiquity to Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson, George. ed. 1974. *The New Cambridge Bibliography of English Literature. Volume 1: 600–1660*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winston, Robert Goerge. 2006. "Martin Bucer: His Influence on the English Reformation and Anglicanism." PhD diss., North-West University.
- Wójcik, Jerzy. in prep. *George Joye's 1530 and 1534 Psalters*.
- Zim, Rivkah. 1987. *English Metrical Psalms: Poetry as Praise and Prayer, 1535–1601*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zwingli, Huldreich. 1842. *Huldrici Zuingli. Opera. Completa editio prima curantibus Melchiore Schulero et Io. Schulthessio. Volumen Octavum. Epistolarum a Zuinglio ad Zuingliumque Scriptarum. Pars Secunda*. Zürich: Officina Schulthessiana.

Irish Secret Societies, The Times and the Biased Coverage of the Agrarian Violence in Ireland in the 1830s

Paweł Hamera
Pedagogical University of Cracow

Abstract

One of the characteristics of Irish society in pre-Famine Ireland was agrarian violence and – linked to it – actions of oath-bound secret societies. Unable to redress their grievances in courts of law Irishmen took law into their own hands and turned to a form of rural vigilantism. It was triggered by actions endangering the lifestyle of Irish peasants such as the exacting of tithes or the enclosing of common land. Constant eruptions of violence in Ireland were a dominant topic in the news covered in the British press and especially in the most influential newspaper *The Times*. The actions of the Irish had, of course, an impact on the way Ireland and her inhabitants were perceived by the English. This paper discusses the phenomenon of Irish secret societies, examines the coverage of the events in Ireland in *The Times* in the 1830s, and tries to prove that *The Times* had its own agenda when reporting on the Emerald Isle.

Keywords: secret societies, Ireland, The Times, Tithe War, agrarian violence

Abstrakt

Jedną z charakterystycznych cech irlandzkiego społeczeństwa pierwszej połowy dziewiętnastego wieku była wiejska przemoc oraz związane z nią poczynania zaprzysiężonych, tajnych stowarzyszeń. W związku z tym, że Irlandczycy nie mogli walczyć o sprawiedliwość w sądach, wymierzali ją sami, tworząc pewnego rodzaju ruch samoobrony

obywatelskiej. Było to wywołane poprzez działania takie jak ściąganie dziesięciny lub ogradzanie wspólnot gruntowych, co stanowiło zagrożenie dla stylu życia irlandzkich chłopów. Wiadomości z Irlandii, które pojawiały się w brytyjskiej prasie, szczególnie w najbardziej wpływowym dzienniku „The Times”, były pełne doniesień na temat częstych aktów przemocy w Irlandii. Poczynania Irlandczyków miały oczywiście wpływ na to jak Irlandia oraz jej mieszkańcy byli postrzegani przez Anglików. W niniejszym artykule został opisany fenomen irlandzkich tajnych stowarzyszeń oraz zostało ukazane to jak w latach 30. XIX wieku wydarzenia w Irlandii były przedstawiane na łamach „The Times”. Autor stara się udowodnić, że redakcja „The Times” nie była obiektywna, relacjonując zajścia, które miały miejsce na Zielonej Wyspie w tym okresie.

Słowa kluczowe: tajne stowarzyszenia, Irlandia, The Times, wojna o dziesięciny, przemoc na wsi

“It is a great misfortune of this country [Ireland], that the people of England know less of it than they know, perhaps, of any other nation in Europe. Their impressions, I do really believe, are received from newspapers, published for the set purpose of deceiving them.”

Lord Clare’s Speech on Catholic Relief Bill (Greville 1845, ix)

“For ourselves, we have always advocated every lawful expedient, and even every compromise, by which we could attach to the British rule and to the reign of peace the desultory affection of the Irish bosom. The Act of Union we have ever treated as more than a bargain—as a living and growing tie.”

The Times (6 February 1845)

Throughout the nineteenth century Ireland was not treated as on a par with England by the British press, even though since 1801 it was an integral part of the United Kingdom. The Irish were often portrayed in a very negative light by British periodicals (see De Nie 2004; Williams 2003). Particularly vitriolic and derogatory language was applied by the most influential British newspaper *The Times*. Despite the fact that pre-famine Ireland was known for its outbreaks of rural violence, *The Times* had its own agenda to exag-

gerate the extent of unrest in Ireland in the 1830s, which strengthened the stereotypical image of the Irish as prone to violence.

Negative events such as murders or other ghastly crimes have been considered as newsworthy by publishers from time immemorial. Until the Great Irish Famine of the 1840s the Emerald Isle had been plagued by oath-bound secret societies, which, fighting for better conditions for Irish peasants, resorted to violence and “carried out horrifying beatings and murders to ensure conformity” (Garvin 1982, 154). It is small wonder that the section with the news from Ireland in *The Times* was rife with such headings as “Atrocious Murder by Whitefeet”, “Riot and Sacrilegious Murder—County Tipperary”, “Incendiarism”, “Savage Outrages on Cattle” or “Fratricide”. However, the journal had other reasons to keep Ireland in the full glare of publicity.

Secret Societies

One of the characteristics of Irish society in pre-Famine Ireland was agrarian violence and – linked to it – actions of oath-bound secret societies. The tradition of these societies dates back to the 1760s and the emergence of the Whiteboy movement in the county of Tipperary. Whiteboys were a form of rural vigilantism triggered by actions endangering the lifestyle of Irish peasants such as the exacting of tithes by farmers or the enclosing of common land. Wearing shirts over their clothes (hence their name), Whiteboys opposed such practices by making and carrying out threats, very often not shunning violence. They were also known as Levellers as they levelled fences used to enclose lands (De Beaumont 2006, 72; Young 1887, 32–33; Donnelly 1977–78, 20–21). Between the 1760s and the onset of the Famine in 1845 there were intermittent outbreaks of rural violence in Ireland. Throughout these years, along with Whiteboys, there appeared groups that were known as Rightboys, Oakboys, Steelboys, Threshers, Caravats, Rockites, Terry Alts, Whitefeet, or Ribbonmen (see Donnelly 1978, 120–202; Donnelly 1981, 7–73; Donnelly 1983, 151–169; Beams 1982, 128–143; Garvin 1982, 133–155; Katsuta 2003, 278–296). The terms “Ribbonism” and “Whiteboyism” were used generically in the nineteenth century to refer to all agrarian movements in Ireland (Garvin 1982, 22; Katsuta 2003, 278).

Another hallmark of early nineteenth-century Ireland was subdivision of land into small plots which allowed many a poor Irish peasant to subsist merely on a tiny potato patch. When in the wake of the Napoleonic Wars the prices of crops plummeted and

pasture became more lucrative than tillage, Irish landlords started consolidating their farms and ejecting unwanted tenants (Ó Tuathaigh 1972, 136–137). *The Times* states that this practice caused “the banishment and destruction of thousands of miserable families, ousted from their cabins with scarcely a garment to cover them, or the means of satisfying the keenest pangs of hunger” (*The Times*, 18 November 1830). No wonder that Irish peasants were dead set against evictions, something which was emphasised by George Cornwall Lewis: “[t]he poor Irish tenant clings with the tenacity of a drowning man to his cabin and patch of potato-ground; so that if a landlord, for the purpose of consolidating farms, wishes to dispossess several cottiers, he is often compelled to expel them by force, and to throw down the houses, as otherwise they would return” (1836, 78). In order to survive Irishmen resorted to violence and the consolidation of estates in Ireland was foiled to a large extent by the peasant resistance.

Consequently, the possession of land was the root cause of violent actions taking place in the Irish countryside. Irish peasants did not remain passive because, as stated by James W. O’Neill, “[t]heir tenaciously held belief that they were entitled to a plot of land, however small, was reinforced by variety of long-standing customs and traditions, the infringement of which constituted a moral transgression of such magnitude as to warrant direct and often violent action” (1982, 25). If to believe the reports from Ireland in *The Times* the possession of land in Ireland was a fixation to such an extent that allegedly a man who thought that he was going to be evicted could not bear it and “his mind became disturbed, and in a fit of derangement he murdered his wife with a hatchet, and nearly depraved his mother of life” (*The Times*, 27 March 1837). David Fitzpatrick claims that many of the committed crimes in Ireland actually stemmed from family feuds (1982, 58–62). James S. Donnelly, on the other hand, states that the majority of scuffles in the first half of the nineteenth century were conflicts between the organised poor and wealthy farmers. Donnelly claims also that the membership of agrarian societies depended on whether disturbances took place during the period of prosperity when usually landless peasants revolted or during depressions when agrarian societies were joined by substantial farmers (1983, 154–155).

Unable to redress their grievances in courts of law, Irishmen took law into their own hands and meted out justice on landlords, their staff as well as middlemen, agents and even on other peasants. In fact, any fellow peasant who refused to swear an oath and join a secret group, or someone who moved in on the land of a dispossessed person, was the most popular target of secret societies. This was especially the case as landlords were more elusive targets because they lived in well-guarded houses and were usually escorted

by armed servants (Christianson 1972, 371–372). One of the main catalysts that could spark off a violent action against somebody was informing local authorities or testifying against members of peasant coalitions. How dangerous it was to defy agrarian groups is mentioned in *The Times* in an article on the slaughter of Henry Maunsell Franks' family by Whiteboys, who “murdered the old man by discharging a blunderbuss through his side, and his wife and son, by beating out their brains with a bar of iron” (*The Times*, 16 September 1823). The article states that Whiteboys killed the family because

they acted in pursuance of the system which for the last two years has afflicted the south of Ireland, and that this lamented and respectable family have been thus inhumanly massacred, in consequence of Mr. Franks and his son having prosecuted to conviction, at the last spring assizes, Cornelius Sheehan, for assaulting Mr. H.M. Frank, with the intent to rob him of his arms, and for administering to him a Whiteboy oath (*The Times*, 16 September 1823).

In their acknowledgment of the disproportions between the amount of money paid by a head tenant to a landlord and the amount collected by a head tenant from sub-tenants, secret societies fought for just and legal rent (O'Neill 1982, 23–26; Cornwall Lewis 1836, 102). In a letter to *Farmer's Magazine* an inhabitant of the province of Connaught says that Ireland differs from England, and Ireland is in a poor condition because there is not a healthy relationship between tenants and landlords. He adds that this stems from the fact that lands are let for long periods of time and with the increasing value of land tenants with long-leases let land to numerous sub-tenants. As a result, between a direct landlord and a person who tilled the land there were four to five other persons profiting from the land (*Farmer's Magazine*, 24 May 1823).

The situation in Ireland was further aggravated by the existence of rack-renting, that is, demanding exorbitant rents from desperate peasants. William Conner states that rack-renting caused “wretchedness for which Ireland has long been the by-word and the burning shame among nations” (1843, 6). Conversely, Kevin O'Neill argues that the amount of rent charged by landlords in the first half of the nineteenth century was “capitalistically rational” (1984, 14). The Irish correspondent of *The Times* relating the death of man stoned to death states that “it is not necessary to look to political differences in Ireland as the origin of deadly feuds; they make a good deal of noise in the newspapers, but are not nearly so productive of bloodshed and death as those unfortunate rack-rent and tithe ones” (*The Times*, 14 March 1833). In one of the editorials *The Times*

expresses the same view saying “the great and general cause of the present and much former bloodshed in Ireland is one for which neither peasants nor soldiers are responsible; that it is the existence of the tithe system, of which the pressure has been intolerably aggravated by the concurrent necessity of paying a rack-rent to the landlord” (*The Times*, 27 December 1834).

The justice-seeking Irish peasants’ modus operandi comprised of threatening, maiming cattle, burning property, beatings and in the worst case murder and rape. Lewis distinguishes two kinds of crimes committed in Ireland: those whose purpose was to avert something or to punish somebody and those which were perpetrated for somebody’s gains (1836, 94–97). R. M. Beams underlines that committing murders in order to achieve a goal was the characteristic that differentiated Ireland from the rest of the British Isles in the first half of the nineteenth century (1978, 75). It was typical for the Irish countryside to post threatening notices, which were to convince a person to do something or dissuade somebody. The contents of such notices were sometimes reproduced in *The Times* in the section with the news from Ireland. For instance, one of the notices has the following message

Notice. Take notice Mr. John Waters of Stripe hat [sic] unless you give up your transgressing and violating and attempting persecuting poor objects or poor miserable tenants remark the country is not destitute of friends or otherwise if you do not give your foolishness or ignorance you will be made an example in the country that never was beheld. Here is our foe of Stripe. Mr. John Waters, Esq., and I would be sorry to be in your clothes. CAPTAIN ROCK, ESQ (*The Times*, 11 December 1835).

Another notice warned

Take notice, you are required to surrender the ground you have lately possessed and to quit the country, or if not prepare yourself for the death of Cooper—Not more at present you Invitirate [sic] Enemy—Captain Black Face, &c., &c (*The Times*, 13 October 1838).

Threats were often signed with militaristic sobriquets, as in the examples above. Captain Rock was the most popular name used at the time and Joep Leerssen states that it was “the floating signifier on crude blackmailing and letters from the disaffected, silenced Irish” (1996, 83). The message of some of the notices was reinforced with crudely

drawn sketches. *The Times* reports that one of agents in Ireland “has been served with a Rockite notice, decorated with the figure of a coffin” (*The Times*, 12 December 1842). Another report says that at the bottom of the notice received by Mr. Nicolls, a steward, “was a sketch of a tall man, like him, in the act of falling from a shot fired at him by a small man, with the mark of the wound on one side of his temple, and blood on the other, as if the ball had passed through his head” (*The Times*, 31 March 1845). Threatening notices, some written in rhyme, were often penned by hedge schoolmasters, who were often district secretaries of secret societies (De Beaumont 2006, 74–75).

Victims of secret societies were also subjected to brutal and painful tortures such as those thrust naked into a hole filled with thorns. Some people were forced on a horse or a mule whose saddle was studded with metal or wooden spikes and which then was galloped. The severest ordeal was caused when a victim had to go through “carding”, namely, when a person was placed on a hard surface and another person lacerated his back with a board covered with metal spikes or nails causing serious wounds (Young 1887, 34; Cornwall Lewis 1836, 107, 146–147; Christianson 1972, 373). In order to disclose their identities and evade the police, members of secret societies were sent from one district to another to commit a crime (Christianson 1972, 377; De Beaumont 2006, 76). On top of that, they were difficult to catch because they were supported by fellow parishioners, who refused to name names. Sometimes, the Irish peasantry did more to protect members of peasant coalitions and, as related in *The Times* in an article culled from the *Limerick Chronicle*, five policemen who caught two men administering the Whiteboy oath were stoned to death by the local peasantry (*The Times*, 11 April 1831).

The British government tried to crack down on the agrarian violence in Ireland by suspending habeas corpus and passing such acts as the Insurrection Act, the Gun Powder Act, the Ammunition Act, and the Importation of Arms Act. These actions, according to a contemporary author of a publication on rebellions and disturbances in Ireland, had no effect and “only cauterized, but did not heal the public wounds” (*Historical Notices of Several Rebellions* 1822, iv). The most popular and commonly used measures against Irish perpetrators were the suspension of habeas corpus and the Insurrection Act, which were employed intermittently in the early nineteenth century. In accordance with the Insurrection Act, the Lord Lieutenant of Ireland could proclaim a district to be in a state of disturbance. Consequently, a curfew was imposed and a person to defy it was tried by two justices of the peace, in time by magistrates, and as a form of a punishment made to serve in the fleet or the army and later on sentenced to seven years transportation.

What is more, a person caught administering an unlawful oath was sentenced to death and a person swearing such an oath was sentenced to transportation, which was amended in time and in the case of the former a death sentence was changed to transportation for life (Crossman 1991, 314; McDowell 114–115).

The actions of the Irish had, of course, an impact on the way Ireland and her inhabitants were perceived by the English. Lewis says that the people in England ascribed the proclivity of the Irish to violence and rebellion to their inferior character, inherent savageness, religion, hatred towards England, omnipresent poverty and the lack of an education. Contrary to the popular beliefs, Lewis puts the perennial upheavals in Ireland down to the colonial policy of England towards Ireland, the relationships between landlords and tenants, overpopulation, the subdivision of land, unemployment and the abject poverty (1836, 1, 46–93). Lewis presents in his book two general views on the Irish character that were common among the British in the nineteenth century. On the one hand, the drawbacks of the Irish were believed to stem from the checkered history of Anglo-Irish relations, that is, the ages of oppression and misgovernment by the English. On the other hand, the disreputable habits of Irishmen were put down to their supposedly innate Celtic traits (Romani 1997, 194).

Daniel O’Connell and the Whigs

The Times was well known for its scathing criticism and animosity towards Daniel O’Connell, the most renowned Irishman at the time (Lecky 1912, 36). While the journal renounced political allegiance to neither of the political parties, when O’Connell and his fellow Irish MPs agreed to cooperate with the Whigs in 1835 *The Times* started favouring the Conservatives (MacDonagh 1989, 125). Supporting the Tories, the newspaper went to great lengths to highlight the precarious state of Ireland, which the compact between the Whigs and the O’Connellites was supposed to ameliorate. In one of the articles *The Times* expresses its disfavour with the cooperation of the Whig government and the Irish stating that

Our Private letters intimate what is going on throughout Ireland, that pleasure-ground of Mr. Daniel O’Connell, where outrage, robbery, persecution, and murder, may, it appears, be carried on to any extent without at all impairing that happy *tranquility* which

has been the hourly boast of the Melbourne and Mulgrave Administration (*The Times*, 20 January 1836).

The Times was intent on dispelling the notion that the situation of Ireland improved although there appeared evidence indicating a decrease in crime rates. In the article on the declining number of crimes in Ireland *The Examiner* points out that “[t]he production of this documentary evidence has driven the Tory press to their wits’ end” (*The Examiner*, 22 October 1837). As pointed out by *The Examiner*, these revelations dismayed particularly *The Times*. Despite such evidence *The Times* unabashedly proclaimed that “there never was a more frightful series of crimes” (*The Times*, 7 February 1837). The journal did not forget to underscore that “[t]he accounts from Ireland are, as usual, characteristic both of the morality of that semi-barbarous island, and of the honour and veracity of the KING’s Ministers” (*The Times*, 11 April 1837).

The coverage of events taking place in Ireland in *The Times* was evidently subjective and politically-tainted. The credibility and objectivity of the reports from Ireland is further undermined by the fact that in January 1839, one day after the other, there appeared two articles about the robbery of arms. The two news items are exactly the same, word for word, except that in the case of the first one it is stated that the robbery took place in the county of Cork and in the second in the county of Limerick (*The Times*, 28 January 1839; *The Times*, 29 January 1839). When it could have been a pure oversight, the studied action on the part of *The Times* cannot be ruled out.

Stereotypes

Filling its columns with descriptions of ghastly crimes perpetrated in Ireland *The Times* not only deprecated the Whig ministry, but also perpetuated negative stereotypes about the Irish. This was particularly harmful, as Fowler states that shocking events “reinforce a stereotype, and, reciprocally, the firmer the stereotype, the more likely are relevant events to become news” (1991, 17). Therefore, an Irishman in the eyes of an Englishman was inexorably a violent, pugnacious person or just a savage. This view of Irishmen was widely held at the time and propagated through various media and in diverse discourses. The common practice of linking the Irish with violence and crimes is also pointed out in one of the articles of the radical, satirical magazine *Figaro in London*.

In an article upbraiding brutal actions of the British military towards an English mob, it is stated that “[i]n Ireland, where a mob too often commit murder, there may have been a *shadow*, a shadow only, of excuse—but in England, where the mob usually scamper, like crows at the smell of powder, and where a collision with the military is of rare occurrence, an order like this is tantamount to a cold blooded murder” (*Figaro in London*, 20 June 1835). Perceiving Irishmen as inextricably linked with violence is also mentioned by Lewis who says that people in England tend “to conceive that there is an innate and indelible tendency in the Irish to disturbance and outrage; that Ireland has been cut off by nature from the rest of the civilized world, and been foredoomed to a state of endless disorder” (1836, 1–2). L. Perry Curtis Jr. admits that reports concerning outrages in Ireland were generally true, nevertheless, ubiquitous discourse linking the Irish with crime and violence only convinced subsequent British ministers that Ireland needed coercive laws (1968, 61).

Interestingly, the police reports on the crimes committed by the Irish in Great Britain released at the time alleged that these crimes were usually petty and inferior because they stemmed from intoxication and involved only Irish immigrants. The general opinion was that the Irish—due to their inherent inferiority, penchant for drinking and rowdiness—were incapable of committing intricate crimes such as fraud (Tracy 2009, 69–74). In addition, practically in every article in *The Times* describing a murder or an affray that took place in Ireland one reads that somebody’s skull was fractured with a stone, spade, pitchfork, or by a gunshot. The supposed use of different implements in duels and scuffles by the Irish was in contrast to the English who were believed to use only fists in fights, where such a difference of approach suggested that Englishmen “practice a less cowardly form of fighting than the Irish” (Tracy 2009, 71).

For instance, one of the reports describes an outrage perpetrated in the county of Tipperary saying that a man “was way-laid by three men, who beat him most unmercifully with stones and bludgeons, knocked out three of his teeth, and left him lying in a state of insensibility on the road” (*The Times*, 18 September 1837). In an account from the county of Sligo one reads that after having fired a volley of shots at a house a group of perpetrators inquired about one farm servant and finding him in bed “they dragged him out of the house in a state of nudity, and beat him most savagely with the butt-ends of their guns and pistols; and their wretched victim was lying in a state of insensibility on the ground, the demons cut off both his ears, and inflicted a frightful gash on his left cheek, it is supposed with reapinghook [sic] from the manner in which

the unfortunate man's head is mangled" (*The Times*, 14 December 1838). The reports did not exclude gruesome and graphic details of crimes. It was not uncommon to come across articles detailing a condition of a victim of a brutal attack containing such a description: "weltering in his gore, his head literally smashed to pieces, so as to permit the protruding of the brains in several places" (*The Times*, 12 June 1837). Reporting the agrarian unrest in Ireland in this manner only relegated the Irish further to less civilised human beings.

The Tithe War

Many of the outrages that were perpetrated in the 1830s in Ireland were the result of the Tithe War. The conflict broke out in the early 1830s because Irish Catholics as well as Protestant dissenters in Ireland were made to pay for the Anglican Church of Ireland. Samuel Clark points out that the campaign against tithes was of great importance, as it was the first nationalist movement in Ireland spearheaded by farmers and for farmers, and, in addition, it was supported by the Catholic clergy and some of the Irish landlords (1982, 20). According to Patrick O'Donoghue, the Tithe War was caused by such factors as the dramatic plunge of crop prices in the aftermath of the Napoleonic Wars, additionally exacerbated by the crop failure in 1829, the relationship between Catholics and Protestants in Ireland, the imposition of tithes on potatoes in some parts of Ireland, the extensive coverage of the conflict in the press and the influence of O'Connell's political campaigns (O'Donoghue 1965, 7–29; O'Donoghue 1966, 69–70).

The payment of the tithes was mainly opposed by Irish peasants by their refusal to buy anything that was confiscated in lieu of tithes. *The Times* did not care that people, who were impoverished, were coerced to give up part of their produce for the establishment that was not theirs. Instead the journal used the war to condemn the Irish Catholic clergy and O'Connell asking in one of the leaders: "[i]s it because a man of this stamp [O'Connell] unhappily exists amongst us, that we are to reduce the Protestant clergy of Ireland to a state of beggary" (*The Times*, 6 August 1836). The Whigs were also pilloried for hampering the work of the police and magistrates in Ireland and *The Times* even asks a question whether the Whig ministers "deserve to be tolerated, either by the Irish whom they have betrayed, or the British whom they have deceived!" (*The Times*, 30 October 1839).

In the 1830s *The Times* used its pages to highlight outrages that were committed in Ireland in order to tarnish the reputation of the Whigs and O'Connell. The coverage of the events in Ireland, focusing on crimes and despicable actions carried out by secret societies, was without a doubt slanted and served the interests of the Conservatives. By doing so *The Times* propagated and reinforced the stereotypical image of the Irish, especially as shocking events strengthened the stereotype (Fowler 1991, 17). What is more, *The Times* aggravated the already strained relationship between Ireland and England and, by depicting Ireland as dangerous, put off potential investors and stymied the improvement of it.

Works Cited

- Anonymous. 1822. *Historical Notices of Several Rebellions, Disturbances, and Illegal Associations in Ireland*. Dublin: Richard Millken.
- Beams, M.R. 1982. "The Ribbon Societies: Lower-Class Nationalism In Pre-Famine Ireland." *Past and Present* 97: 128–143.
- Beams, R.M. 1978. „Rural Conflict in Pre-Famine Ireland: Peasant Associations in Tipperary 1837–1847." *Past and Present* 81: 75–91.
- Christianson, Gale E. 1972. „Secret Societies and Agrarian Violence in Ireland, 1790–1840." *Agricultural History* 46: 369–384.
- Clark, Samuel. 1982. "The Importance of Agrarian Classes: Agrarian Class Structure and Collective Action in Nineteenth-century Ireland." In *Ireland: Land, Politics and People*, edited by P.J. Drudy, 11–36. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conner, William. 1843. *A Letter to the Right Honourable the Earl of Devon, Chairman of the Land Commission, on the Rackrent System of Ireland*. Dublin: Samuel J. Machen.
- Cornwall Lewis, George 1836. *On Local Disturbances in Ireland*, London: B. Fellowes.
- Crossman, Virginia. 1991. "Emergency Legislation and Agrarian Disorder in Ireland, 1821–41." *Irish Historical Studies* 27: 309–323.
- Curtis, Lewis Perry Jr. 1997. *Apes and Angels: The Irishman in Victorian Caricature*, Washington: Smithsonian Institution Press.
- De Beaumont, Gustave. 2006. *Ireland: Social, Political, and Religious*. Edited and translated by William Cooke Taylor. Cambridge, Massachusetts: the Belknap Press of Harvard University Press.

- De Nie, Michael. 2004. *The Eternal Paddy: Irish Identity and the British Press, 1798–1882*, Madison: the University of Wisconsin Press.
- Donnelly, James S. Jr. 1981. "Hearts of Oak, Hearts of Steel." *Studia Hibernica* 21: 7–73.
- Donnelly, James S. Jr. 1978. "The Rightboy Movement 1785–8." *Studia Hibernica* 17–18: 120–202.
- Donnelly, James S. Jr. 1977–8. "The Whiteboy Movement, 1761–5." *Irish Historical Studies* 21: 20–54.
- Donnelly, James S., Jr. 1983. "The Social Composition of Agrarian Rebellions in the Early Nineteenth-Century Ireland: The Case of the Carders and Caravats, 1813–16." In *Radicals, Rebels & Establishments*, edited by Patrick J. Corish, 151–170. Maynooth: Appletree Press.
- Fitzpatrick, David. 1982. "Class, Family and Rural Unrest in Nineteenth-Century Ireland." In *Ireland: Land, Politics and People*, edited by P.J. Drudy, 37–76. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fowler, Roger. 1991. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*, London: Psychology Press.
- Garvin, Tom. 1982. "Defenders, Ribbonmen And Others: Underground Political Networks In Pre-Famine Ireland." *Past and Present* 96: 133–155.
- Greville, Charles. Past and Present Policy of England towards Ireland. London: Edward Maxon, 1845.
- Katsuta, Shunsuke. 2003. "The Rockite Movement in County Cork in the Early 1820s." *Irish Historical Studies*. 33: 278–296.
- Kinealy, Christine. 2011. "Politics and Administration, 1815–70." In *Ireland 1815–1870*, edited by Donnchadh Ó Corráin and Tomás O'Riordan, 19–32. Dublin: Four Courts Press.
- Leerssen, Joep. 1996. *Remembrance and Imagination: Patterns in the Historical and Literary Representation of Ireland in the Nineteenth Century*. Cork: Cork University Press.
- Lecky, William Edward Hartpole. 1912. *Leaders of Public Opinion in Ireland*. vol. 2. London: Longmans, Green, and CO.
- MacDonagh, Oliver. 1989. *The Emancipist: Daniel O'Connell 1830–47*, London: Widenfeld and Nicolson.
- O'Donoghue, Patrick. 1965. "Causes of the Opposition to Tithes 1830–38." *Studia Hibernica* 5: 7–29.
- O'Donoghue, Patrick. 1966. "Opposition to Tithe Payments in 1830–31." *Studia Hibernica* 6: 69–98.

- O'Neill, James W. 1982. "A Look at Captain Rock: Agrarian Rebellion in Ireland, 1815–1845." *Éire-Ireland* 17: 17–34.
- O'Neill, K. 1984. *Family and Farm in Pre-Famine Ireland: The Parish of Killashandra*. Madison, Wisconsin: the University of Wisconsin Press.
- Romani, Roberto. 1997. "British Views on Irish National Character, 1800–1846. An Intellectual History." *History of European Ideas* 23: 193–219.
- Ó Tuathaigh, Gearoid. 1972. *Ireland before the Famine 1798–1848*. Dublin: Gill and Macmillan.
- Tracy, Thomas. 2009. *Irishness and Womanhood in Nineteenth-Century Writing*. Farnham: Ashgate.
- Williams, Leslie A. 2003. *Daniel O'Connell, the British Press and the Irish Famine: The Killing Remarks*. Aldershot: Ashgate.
- Young, Arthur. 1887. *A Tour in Ireland 1776–1779*. London: Cassell & Company.

Newspapers:

Farmer's Magazine

The Times

The Examiner

Figaro in London

Car Pleasures Revisited: Remarks on the Discourse of Automotive Multimodal Aesthetics

Maciej Adamski
Kazimierz Wielki University, Bydgoszcz

Abstract

This paper attempts to analyse aesthetics in motoring discourse. The car offers aesthetic stimuli which stem from various sources. There are various levels of aesthetic experience that can be used to analyse phenomenon of motoring. Gołaszewska (1984) notices that cars are a very strong manifestation of human desires and are an aesthetic response to social or material deprivations. In the automotive environment we can distinguish also aural impressions (Bull 2005) and impressions connected with information conveyed visually (Müller 2012) which can be classified as an aesthetic value in the car and user context. However, aesthetic factors available to the driver and passengers cannot function in isolation – they are available only during travelling in the car.

Keywords: aesthetics, motoring discourse, car, driver, passenger

Abstrakt

Artykuł jest próbą zaprezentowania koncepcji estetyki w dyskursie motoryzacyjnym. Samochód oferuje bodźce estetyczne, które wpływają z różnych źródeł. Istnieje wiele poziomów doświadczenia estetycznego, które można wykorzystać do analizy zjawiska motoryzacji. Gołaszewska (1984) zauważa, że samochody są silną manifestacją ludzkich pragnień oraz stanowią estetyczną odpowiedź na społeczne i materialne deprivacje. W świecie samochodów można wyróżnić także przekaz słuchowy (Bull 2005) oraz

odnoszący się do informacji podanej w formie wizualnej (Müller 2012), które można zaklasyfikować jako wartość estetyczną w kontekście samochodu i jego użytkownika. Czynniki estetyczne są jednak dostępne dla kierowcy i pasażerów jedynie podczas podróży w pojeździe – nie można doświadczać ich poza samochodem.

Słowa kluczowe: estetyka, dyskurs motoryzacyjny, samochód, kierowca, pasażer

The aim of this paper is to show a selection of observations connected with the aesthetic approach to motoring. Loved by the adamant majority, hated by the growing minority, the car provides a vast range of pleasures that go beyond just the visual standards imposed by the aesthetic primacy of design. In the modern world virtually everything is subject to aesthetisation. We cannot limit ourselves here to the creations seen as immaterial with primarily intellectual value, such as literature, or intellectual-material – paintings, sculptures, or artistic installations. Items of everyday use are subject to aesthetisation and we assign a number of categories to them – beautiful/ugly, interesting/uninteresting. These sensory categories of external perceptions lead to the contextualised definition of aesthetics.

Towards a definition of aesthetics

The classical tradition in Greece concentrated on sensation, perception, and intuition. Modern aesthetics involves taste, and judgments of beauty and quality, but later on the term broadens and encompasses the collective imagination, a worldview, style, or sense of form of cultures, peoples, and historical periods. One may conclude that aesthetics as such has been undergoing change and evolution (Grafton et al. 2010, 11) Not only can we change the perspective or factors determining the very object of aesthetics (cf. broadening the scope of aesthetic determiners) but also we can subject a very broad range of objects to aesthetisation which in classical terms might be a violation of *decorum*. Beardsley (1975, 6) distinguishes between the two concepts – “making something for aesthetic apprehension” and “the work of art”. He claims that the former is just a good starting point but it is not a sole condition to consider naturally all the aesthetic objects as works of art. There are very often mixed motives behind the intentions with which such

objects are created. Some makers do not intend their artefacts to become works of art although they may naturally belong to an artistic genre.

However, as Elgin and Goodman (1989, 190) put it, art and aesthetic value aspire to beauty, and science aspires to truth. These stereotypical conventions try to keep one and the other apart in order to avoid contamination. In the aesthetic discourse it is very important to define the subject and object of the aesthetic experience similarly to the subjects and objects present in the language. This duality is indispensable for the qualification and categorization of objects, attitudes, experiences and values which are considered as aesthetic (ibid.). But aesthetic beauty is very often controversial because, as it is commonly believed, great art requires beauty. In the case of examples provided by Elgin and Goodman (1989, 190), Goya's *Disasters of War* and Botticelli's *Birth of Venus* cannot be called equally beautiful because the atrocities of war and divine beauty are incomparable with respect to their aesthetic value. The same accusation can be levelled in the case of the aesthetisation of the car since it is just a means of transport with purely utilitarian features. The vehicle causes pollution, congestion, and road accidents with casualties. For the opinionated, those facts may exclude the car from the realm of beauty.

Levels of aesthetic experience

Aesthetic experience, which is defined by Roman Ingarden, a Polish philosopher and aesthetician, as taking a suitable approach by the subject of aesthetic process, can be perceived as a reaction to stimulus (Szczepańska 1989, 133–150). In the beginning, there is an initial emotion which is divided into:

- (1) passive and transient perception of quality,
- (2) interest and arousal coming from the perceived quality,
- (3) desire for learning about the item and for direct contact.

Later in this phase, involvement and association with the quality of the perceived object, and the pursuit of visual satisfaction are entailed. The perception of the external world is switched off and it is removed into the background which still remains present. An alteration in the perception or experience of the external world which seems strange or unreal lasts through the whole aesthetic experience until its end and until one takes a practical approach again. Aesthetic experience is isolated from other experiences and

the subject seizes the aesthetic moment. Eventually, everyday life determined by facts and real objects becomes peripheral to the moment important for an aesthetic experience. Then the intentional aesthetic object, which is going to have a certain quality after leaving behind the real layer, is determined. The sense of sight grasps the quality of the object. Thus, emotions and impressions emerge – liking, visual satisfaction, awareness of the presence of a given quality. If the aesthetic object has a more complicated structure, experience develops. The alteration of perception leaves the subject of experience with a harmonized collection of mutual relationships. This alteration shapes a new subject who associates themselves with these relationships and who responds to the created aesthetic object. In the initial phases of the aesthetic process one can see the dynamic and rough development of perception. The end finally brings peace and contemplation (Szczepańska 1989, 133–150).

Sensory impressions and feeling the car

Motoring is based on motion. The car, on the one hand, is a vital element of mankind's struggle for survival – on the other hand, it contributes to its downfall but the objectives underlying the emergence of the motor car seem to be mobility, pleasure and survival – the values positive from the aesthetic standpoint.

In perception, the sensory impressions of sight and hearing are the most important receptors of an aesthetic object. In the case of driving, olfactory and tactile impressions should be added. Taste might be a secondary impression in the motoring context since it obviously plays a secondary role e.g. during drinking beverages while travelling by car or in the case of adding attributive expressions of taste used in magazines with car tests. Smell accompanies impressions connected with perfumes – they trigger off satisfaction derived from the pleasant fragrance. In cars, the fragrance of the interior e.g. leather upholstery or standard fragrance released by air-conditioning/ventilation system (e.g. as in the Mercedes Benz S-Class) – add up to the sensory perception in this context.

Gołaszewska (2001, 187) refers to two divisions of human senses. The first divisions concerns senses of psycho-physical man:

- 1) Radiation senses – sight, heliotropism, sensitivity to radio waves and temperature;
- 2) Feeling senses – hearing, feeling of pressing, touch, sense of balance, sense of space;
- 3) Chemical senses – smell, taste, hunger and appetite, perception of humidity;

- 4) Mental senses – pain, fear, need for fun, sense of time, cognitive ability, intuition, sense of beauty;
- 5) Spiritual senses – feeling of love, sadness, guilt, forgiveness.

The second division includes stimuli¹ which are recognized empirically:

- visual experience (colour, line, shape)²;
- audible experience (pitch of sounds, their harmoniousness, articulation);
- tactile experience (touch, pressing);
- olfactory experience (type and intensity of smell);
- temperature (cold, hot);
- position and motion impressions (static experience of inertia, kinaesthetic impression, dynamic experience of motion) (ibid.)

Visual experience seems to be the most prominent quality which is closely related to language. According to Pinney (2013, 132), it must be said that language colonized the visual because the semiotic value of the visual had to find its code of expression. This view is supported by two senses – (1) visual signs have an arbitrary relation to what they signified; (2) the visual translates itself into linguistic meaning through decoding. Mitchell (1994, 14, quoted after Pinney 2013, 133) notices that the visual is “fraught with ‘textuality’ and ‘discourse’”.

Mimi Scheller (2005, 221–242) defines drivers and passengers as relational entities enjoying particular aesthetic orientations and kinaesthetic dispositions towards driving and travelling by car. The cars of today have been transformed into more intelligent cyber or hybrid systems because of a range of technological improvements for performance, safety, and entertainment, such as seatbelts, airbags, crumple zones, automatic gearboxes, cruise control, keyless entry and ignition, GPS navigation, digital music systems and mobile phones. The adventure with cars in almost every family starts very early. Scheller gives here an example of her daughter who was placed in the car seat at home and from this very moment she was expecting the road show to begin. This personal experience

¹ It should be noted, however, that experiences given above are recognised differently in geo-semiotic interactions (Scollon-Scollon 2003, 16). They are not referred to as empirical and emotional stimuli as in the theory of aesthetics but are linked to the channels of perception: visual space, auditory space, olfactory space, thermal space, haptic or tactile space.

² Predominance of the visual layer of aesthetics is now criticized especially in the case of material objects, cf. Verbeek (2005, 211).

with Scheller's daughter is later extended into the observations of infants who are capable of playing with toy cars and learn how to identify different kinds and makes of cars by the age of two (2005, 227).

Movement and the state of being moved elicit the feelings of being in the car, for the car and with the car from the early age. In Scheller's view the car-driver assemblage creates a broader material relationship between human bodies and car bodies. Not only are humans the main agents among which emotions emerge but also material objects in the material world are capable of creating such bonds between the participants of the car-driver (or) passenger assemblage. Automotive emotions, such as visceral reactions connected with car use, as Scheller puts it, are key factors essential for understanding car-based cultures. Of course, they are as important as technical and socio-economic considerations in this respect. While driving the car one may experience pleasure, fear, frustration, euphoria, pain, and envy which are emotional feedbacks related to the very car as an artefact or driving activity (Scheller 2005, 224). Those emotions are as if pre-programmed by car manufacturers through emotional messages in their advertising campaigns.

**Table 1. Feelings and the car through promotional campaigns
(examples published in the UK)**

Brand (type)	Promotional phrase	Element in focus	Feeling
Lexus IS200 (Scheller 2005, 224)	'It's the feeling inside'	Leather seats, air-condition, digital audio system	The feel of the car interior, the feeling in the car, the feeling about oneself in oneself
Mercedes-Benz CL-Class	'Stand back in awe. Sit down in awe.'	Top performance of the V12 engine whisking you from 0–62 mph in 4.6 seconds.	Respect, fear
BMW (<i>Car</i> , April 2007, issue 536)	'Do you feel more THUNK or VROOM?'	Allusions to the audible part of motoring experience – door thunk-sound and engine vroom-sound	Sense of hearing

As Scheller points out (2005, 235), feelings related to human bodies and car bodies are made manifest in sexual analogies too. Renault, while introducing its new luxurious models to Britain, stressed the design in motion and sensual velocities of the Avantime

and Vel Satis models. The exterior of the car attracts attention that resembles the attention during the first contact with another man or woman people are attracted to. The promotional text allures with the seats and the trim that is touched by the driver and passengers. What is more, the car receives the role of an agent and even possesses the driver. On top of that, it can be argued that this example is an Anglo-French reinterpretation of cultural hybridity which underscores modernity where high culture and popular culture blend successfully. What is more, the car receives the role of an agent and even possesses the driver (Scheller 2005, 235).

Feelings connected with the car are not limited to those between passengers, drivers and their cars. They are also connected with the national identity of the companies and very often constitute a springboard for successful sales of cars (Scheller 2005, 235):

Table 2. National feelings about the car (examples published in the UK)

Brand	Promotional phrase	Feature	National feeling exposed
Nissan Micra (Scheller 2005, 235)	'Do you speak Micra?'	Language, the car as a tool for communication	Language as a supranational bond
Audi A5 (<i>Car</i> , August 2007, issue 540)	'Vorsprung durch Technik'	German identity – the slogan in original language, advanced German engineering	National traits, superiority of the brand
Seat Ibiza FR (<i>Car</i> , March 2007, issue 535)	'Auto emoción'	Motoring emotions pertaining to the sports brand	National traits

Identity connected to the place of manufacture of the car generates positive associations and the feeling of comfort. National traits used to promote cars enable users/drivers to participate in the multinational community of machines and users who communicate with the messages defined by the places of origin of a given make.

Aesthetic perception is encoded also in the sounds of the on-board audio systems (Gilroy 2001, 96–97 quoted after Bull 2005, 243–250). The 20th century is very often defined by three facts – the development of the marketable automobile, the moving image, and finally by mechanically reproduced sounds. First radios were installed in American cars in the 1930s; in the 1960s cassette decks became very popular; whereas today it is possible to switch between the radio, CDs, and portable devices at will (Bull 2005,

245–246). The automotive actors become externalized from the surrounding when they get into the car and listen to their favourite music. Bull (2005, 254–255) creatively links the human need of aural experience explored by Theodor Adorno, a German philosopher and theorist of music, with the car. Adorno noticed that sound technologies change human perception of connection and proximity explaining that the technological form for carrying sounds constructs the space of the so called ‘we-ness’. The car as an auditory box constitutes the homely warmth whereas the external world is the public ‘chill’ (Bull 2005, 254–255). The message coming from the mechanised medium is associated with the warmth generated by the accompanying music.

The car as the system of sounds

Bull (2005) quotes 24 interviews with drivers who talk about their driving experience. Some of them complain about driving to the sound of the engine alone, so they automatically switch their audio systems on to “get themselves ready for the day”. The sound from the speakers becomes a competition to that of the engine. Drivers in big cities, such as London, get immersed with techno-oriented dance music which is not very challenging but good for the fast-moving urban reality. They even call the music playing in their car “the driving music”. If they set off for a longer trip by car, they want to have a soundtrack of their trip – they redefine the concept of film soundtrack and give a new meaning to it. They treat the journey as a film watched from inside the car. While listening to music, they just relax and turn the volume up – the louder the better. The idea of loud music in the car gained huge popularity and widely circulates on social network sites in the form of a meme: “Never underestimate the therapeutic power of driving and listening to very loud music” (IS1).

The automotive-aural reality, the sounds entwined with pleasures derived from driving develops as a mobile subsystem consisting not only of the car, the audio system, but also dedicated portable devices which in some cases become portable components of the system of automobility that can be taken out everywhere:

Indeed I would suggest that the twenty first century will be the century of ‘inhabited machines’, machines inhabited by individuals or very small groups of individuals. It is through the inhabiting of such machines that humans will come to ‘life’. Further, machines only function because they are so inhabited; they are machines only when one

or more humans come to inhabit them. Such machines come to 'life' when they are humanly inhabited. These inhabited machines are miniaturized, privatized, digitized and mobilized ... Such machines are desired for their style, smallness, lightness and demonstrate a physical form often closely interwoven with the corporeal (Urry 2002b, quoted after Burns 2008, 150).

John Urry refers to several concepts that turn out to be undiscerned reality – people take it for granted and can barely appreciate their benefits. They more often condemn technophiles and see disadvantages of advanced personal technologies. The world of machines has become inhabited for the personal well-being of people. The relationship is mutual and reciprocal since the new life begins for the machine itself but also for the new man in the digital era. The aesthetic experience stems not only from the sound surface but also from the proximity of stylish, sleek design of appliances people take everywhere. Each sphere, be it the audio device, the car or eventually the human being, has their own essence. Those 'essences' permeate themselves more and more closely producing more and more impressions.

iPod culture, which dominates all portable MP3 devices, emerged when Apple introduced iPod in 2001 (Burns 2008, 148). This fact was preceded by the invention of the file digital format called MP3 (Motion Picture Export Group-1 Audio Layer 3) in 1991, which began the digital era of compressed storage, distribution and portability of music production. Since its release, the iPod has been in the lead product as far as portable music devices are concerned and has influenced domains of human activity other than just the music industry itself. Nowadays the motoring industry has recognized the power of the media and entered into the relationship with infotainment.

Information aesthetics in the car

Information aesthetics, as described by Maria Gołaszewska, boils down to cybernetics and technological information methods. Max Bense, a philosopher and semiotician, was researching early information technology with respect to aesthetics in the 1950s and 1960s (Klüttsch 2007, 421–425). His research included information aesthetics of computer graphics. In a general sense that seems vital to extend the objective, scientific perception of aesthetics onto the ground of motoring, Gołaszewska introduces the analogy of structure for all physical phenomena occurring in the nature to the structure of human

facts (2001, 184). The world of mathematics and life sciences and art allow for the implementation of the same research methods. In many cases information aesthetics has to go beyond science and empirical knowledge and concentrate on intuitive ingenuity because the world consists of two processes – physical and aesthetic. Bense described aesthetics as an equation for entropy – measurement for indefiniteness, chaoticity, and degree of disorder:

Artistic and aesthetic processes inhibit the entropy of anthroposphere, bring a tense moment that induces change, and a transformation to prevent the termination of movement necessary for the occurrence and duration of any process. The new works of art characterized by an unlikely, yet unpredictable, rearrangement emerge; works of art are single, unique and represent a peculiar manifestation of mankind struggle for survival. Aesthetic values are grounded in this happening as creation and reception, propelling indefiniteness while existing also in the natural environment (Gołaszewska 2001, 185, translation mine, MA) .

The Graphic User Interface (GUIs), which is the core of the interactive devices, represents information and functions available to the user through graphical icons and visual indicators. GUIs are nowadays taken for granted because they have successfully replaced verbal commands on PCs and mobile phones. The invisibility of these amenities and intuitive interfaces dismissed complicated computer codes. The first GUIs were proposed by Xerox in 1981. The young Steve Jobs, CEO of Apple, in 1984 installed his graphic interface on the Apple Macintosh and finally, in 1990 Microsoft introduced the Windows operating system which became a worldwide standard in graphic designs of PC operating systems. GUIs showed its full potential with multi touch screens. The first touch screen was developed in 1965 by E. A. Johnson in Britain at the Royal Radar Establishment. This technology enables the user to operate a device with touch. The information encoded in the GUI icon responds to the disruption of an electrical field. In order to describe the actions users have to perform in order to operate the device, we use the names of the moves made on the screen – tap, drag, swipe, pinch, flick, or twist of the fingers (Coates – Ellison 2014, 17–18).

Taking the example of the Audi brand belonging to the Volkswagen Group, one can observe the fusion of the car with infotainment devices. iTechnologies or even iCulture consisting of iPods or iPhones or iPads can be successfully connected to the car info-

tainment system providing a broad range of services (IS2). It is possible through iPod adapters which were developed right after the launch of iPod in 2001 and 2002. With the course of time, new devices enriched the portfolio of Apple delivering more mobile services, which were up to then reserved only for desktop computers or laptops. The following list of options is available for the all-new A3 and A3 Sportback models available from 2012:

City Events, Facebook, Flight information, Mail, Messages, News online, Navigation with Google Earth™ mapping service and Google Street View™, Picturebook Navigation, Point-of-interest search, Travel information / weather, Fuel stops, Twitter, Online traffic information, Wi-Fi hotspot, Destination entry via myAudi or Google Maps™, Train information.

The graphic functions are available through the mediation of iPhone or iPad devices through the dedicated Audi Multi Media Interface. Audi MMI premiered in 2010 in the A8 model range with a revolutionary capacitive touchpad (Müller 2012, 24). The tool proved to be a precise device for entering navigation details or phone numbers at the touch of the driver's fingers. The whole concept was further developed in 2013 the all-new A3 model where the touchpad was transformed into the touchwheel. The device includes the capacitive panel which is touch sensitive. The user may enter any graphic sign which is then accepted by the interface by returning acoustic feedback to the user. The idea behind this communicative device involves the implementation of haptics. Of course, haptics means non-verbal communication by gestures. These are used in this case to manage electric capacity in the electric chip, which is then analysed by the integrated processor. The shapes in the form of letters from various alphabetical systems (Latin, Arabic or Cyrillic alphabet) create a unique human-machine language to command the navigation system, DVD or images (Müller 2012: 24–25). When a corresponding MMI-dedicated application is uploaded on iPhone/iPad, it is possible for the user to use functions via the on-board wireless system. The pleasure of driving or being in the car while stopped is enriched by aural and visual material. Conventional message related to positioning or traffic is still the core of multimedia system though.

Haptics and acoustics, the core features in aesthetics, are widely used in car interior design especially. At Audi, a special team has been developing the way in which the driver and passengers experience the car interior. It is said that 80% of the stimuli from our

surroundings come from touch. Human fingers are capable of sensing the most gentle touch, vibrations or texture of the surface. Kinaesthetic perception, in turn, provides an input for the brain about the size of the object being touched. On top of that, through the mediation of haptic perception, the brain notices the difference between the real aluminium surfaces and their plastic look-alikes and obviously prefers the ideal aluminium touchwheel. But the very sense of touch and haptic experience is augmented by acoustic impulses. When the car interior is under development, the perfect conditions for optimal frequencies at which human ear is able to get the acoustic feedback after a given button has been pressed or clicked are agreed with the interior stylists and engineers. The audible part of feedback obtained while operating the functions available from the buttons and levers on the dashboard and panels has become the strong part resonating precision, emotions and reliability in the Audi brand (Müller 2013, 27).

All the details defining the general concept of aesthetics seem to be crucial in the discussion of the car as an aesthetic object. If one juxtaposes allegedly incongruent perceptions and aesthetic needs in the car context, aesthetic needs are still fully satisfied. Gołaszewska in *Estetyka rzeczywistości* (1984, 217–224) makes an attempt at encompassing car as an aesthetic object in our reality. She uses the car in order to show the aesthetic relationship between humans and cars. Car dominates the man, seizes him, and becomes value in itself. On the one hand, car owners get addicted to the car. They excessively take care of it, and seem to forget about the primary function of the car, which is utility. On the other hand, the car symbolizes social position, the attitude towards material objects, love for order or keeping surrounding tidy. These environments can constitute a plain for social interactions. Mobility of car gives vent to one's emotions, e.g. during fast drive. According to Gołaszewska, joy is manifested in the seizure of space and in the control over machine. Driving style shows very often the second nature of man who wants to condescend towards others and show their superiority. The car environment is a compensation for everyday misfortunes.

Concluding, the car complements the personality of man as if it was an aesthetic combat with deprivations. The car is also a fulfilment of sophisticated needs for coexistence, sense of aesthetics, and getting closer to the very nature, development of own capabilities and overcoming personal constraints. The car facilitates tightening bonds with the world and constitutes a socializing factor. As all the emotional bonds with the car go beyond any economic costs and benefits and seem to outweigh rational opinions concerning the public good or prospects of the planet, it is not possible to neglect or condemn the car-related aesthetic pleasures coming from various sensory sources.

Works cited

- Beardsley, Monroe C. 1975. *Semiotic Aesthetics and aesthetic Education*. [in:] *Journal of Aesthetic Education*. Vol 9. No. 3 (Jul. 1975. University of Illinois Press (<http://www.jstor.org/stable/3331902>) (date of access 5 October 2014).
- Bull, Michael. 2005. *Automobility and the Power of Sound*. [in:] Featherstone, M. (eds.) *Automobilities*. London: Sage Publications.
- Burns, Peter M. et al. 2008. *Everyday Techno-social Devices in Everyday Travel Life: Digital Audio Devices in Solo Travelling Lifestyles*. [in:] Burns, P. M. et al. (eds.) *Tourism and Mobilities: Local-Global Connections*. CAB International.
- Coates, Kathryn, Ellison, Andy. 2014. *An Introduction to Information Design*. London: Laurence King Publishing.
- Elgin, Catherine. Z. – Goodman, Nelson. 1987. *Changing the Subject*. [in:] (ed.) Shusterman, R. 1989. *Analytic Aesthetics*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Gołaszewska, Maria. 2001. *Estetyka współczesności*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gołaszewska, Maria. 1984. *Estetyka rzeczywistości*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Grafton, Anthony. Most, Glenn. W, Settis, S. (eds.) 2010. *The Classical Tradition*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Klüttsch, Christoph. 2007. *Computer Graphic–Aesthetic Experiments between Two Cultures* http://www.academia.edu/755230/Computer_Graphic-Aesthetic_Experiments_between_Two_Cultures (date of access: 6 October 2013).
- Müller, Hermann. J. 2012. *Magiczny panel. Audi magazyn*. 04/2012. Warsaw: Yo Media Consulting.
- Müller, Hermann. J. 2013. *Wszystko na kliknięcie. Audi magazyn*. 03/2013. Warsaw: Yo Media Consulting.
- Pinney, Christopher. 2006. *Four Types of Visual Culture*. Tilley, Christopher, Keane, W. Kuchler, Susanne. Rowlands, Michael. Spyer, Patricia. (eds.) 2013. *Handbook of Material Culture*. London: Sage Publications Ltd.
- Scollon, Ron. – Scollon Suzie, W. 2003. *Discourses in Place. Language in the material world*. London: Routledge.
- Scheller, Mimi. 2005. *Automotive Emotions*. Featherstone, M. (eds.) *Automobilities*. London: Sage Publications.

Szczepańska, Anita. 1989. *Estetyka Romana Ingardena*. Warszawa.

Verbeek, Peter, P. 2005. *What things do. Philosophical Reflections On Technology, Agency And Design*. University Park: The Pennsylvania State University Press.

Car, March 2007, issue 535

Car, April 2007, issue 536

Car, August 2007, issue 540

Internet sites

IS1 – <http://lessonslearnedinlife.com/> (date of access: 17 February 2014).

IS2 – http://www.audi.com/com/brand/en/models/infotainment_and_communication/audi_connect_services.html#source=http://www.audi.com/com/brand/en/models/infotainment_and_communication/audi_connect_services.html&container=page (date of access 18 February 2014)

METODYKA NAUCZANIA
FOREIGN LANGUAGE TEACHING



Optimizing English Teaching/Learning Techniques for Primary School Dyslexic Students

Iwona Skiba
Warsaw School of Applied Linguistics

Abstract

Nowadays dyslexia seems to be an important reality in contemporary Polish foreign language education. The number of diagnosed dyslexic students increases still. Many teachers face the challenge of working with a mixed-ability class. The purpose of this paper is to show how classroom teachers can assist students with this learning disability during English lessons. It provides a close-up of the teaching techniques for dyslexic students during English lessons. It also contains a description of the problems of dyslexic children in the English classroom. My work contains a presentation of the variety of techniques used in teaching dyslexic students as well as providing conclusions from the observation of three English lessons. The main instruments in my work enabling the conducting of research were sheets of observational lessons and the analysis of documents. The observational lesson sheet was divided into eight parts, which corresponded with individual language areas. Observation was taken in five-minute intervals. Research has been carried out in the area of a primary school in Piastów among 12 year-old students. The results of my research show that almost 80% of the action taken by the teacher took into account the needs of students with dyslexia.

Keywords: Dyslexia, foreign language education, language areas, teaching techniques, observation of lessons

Abstrakt

Problem dysleksji to popularne zjawisko we współczesnych czasach. W polskiej szkole liczba dzieci z zaburzeniami w opanowaniu umiejętności czytania i pisania stale wzrasta. Trudności dziecka dyslektycznego wpływają nie tylko na efekty kształcenia podstawowych umiejętności w języku ojczystym, ale również odnoszą się do nauki języka obcego. Zatem, nauczyciel coraz częściej staje przed trudnym zadaniem, jakim jest praca w zróżnicowanej pod względem umiejętności i możliwości edukacyjnych grupie. Celem tego artykułu jest przedstawienie różnych, efektywnych sposobów pracy z dzieckiem dyslektycznym na lekcjach języka angielskiego. W pracy zostały zaprezentowane typowe dla dziecka dyslektycznego obszary problemowe w nauce języka angielskiego oraz techniki służące rozwijaniu tych obszarów. W części praktycznej skupiłam się na obserwacji lekcji prowadzonych w szóstej klasie szkoły podstawowej, zastosowanych technikach oraz ich analizie. Badania przeprowadziłam w szkole podstawowej w Piastowie na grupie 12-letnich dzieci. Obserwowałam trzy kolejne zajęcia języka angielskiego. Przygotowałam arkusz obserwacyjny, w którym w odstępach pięciominutowych notowałam zadania i techniki. Wyniki mojego badania pokazały, że niemal 80% z zastosowanych przez nauczyciela działań zakończonych zostało powodzeniem.

Słowa kluczowe: Dysleksja, nauka języka obcego, obszary językowe, techniki nauczania, obserwacje lekcji

1. Teaching dyslexic students

Dyslexia is a term which comes from Greek (*dys* – poor, abnormal, impaired, *lexis* – word, language) and is used to describe a specific disturbance of reading, writing and spelling. Dyslexia is a problem faced by many students in today's educational system. The teacher's role is to recognize the characteristics, difficulties, and strengths of dyslexic learners. Students with dyslexia are typically of average or high intelligence but have tremendous difficulties reading, writing, or spelling on grade level. These difficulties are also connected with learning foreign languages. Dyslexic students may be slower to acquire and process language due to poor short-term memory capacities. They may

also have difficulty remembering isolated sounds in words when attempting to write or spell. Unfortunately, dyslexic students are very often recognized as lazy, unintelligent, or unmotivated learners. In this case, understanding how to support them seems to be the key to a better, effective teaching process.

1.1. Dyslexia and English language learning

Very often teachers of foreign languages ask the question: How does developmental dyslexia affect learning English or other foreign languages, and in which areas are these difficulties the most popular? For this purpose, Bogdanowicz carried out research on 114 learners with dyslexia (Bogdanowicz and Smoleń 2004, 100). The results of the research showed that dyslexic students have significantly more difficulties with learning English than those without any disorders. Moreover, eight times as many dyslexic students did not receive promotion to the next class when compared with others because of an unsatisfactory grade in Polish or English language. Research also shows that children with dyslexia share language difficulties: formulating written texts, reading apprehension, reading aloud, understanding oral texts, and remembering words.

1.1.1. Remembering and retrieving words

One specific symptom of learning difficulties in a foreign language is poor vocabulary acquisition, partly caused by deficits in memory. Therefore, the majority of dyslexic students have problems with learning, remembering and retrieving words and expressions from memory, which may result in a range of mistakes. One way to help dyslexic students to learn and remember vocabulary is to direct their attention to word structure and encourage them to take an active interest in words themselves. It can be done by discussing roots of words, prefixes, suffixes and compound words. Students can learn to approach new words strategically and analyse their parts to understand them better (Jurek 2008, 15).

There are some very helpful techniques, which can be used during an English lesson: **Magic blackboard** (Students look at the board with words for two minutes, after that they close their eyes and the teacher wipes off one of the words. Students open their eyes and have to say which word has disappeared); **I-spy game** (The teacher chooses the object in the classroom, then says “I spy with my little eye something beginning with...”

and gives the first letter of the name of the chosen object. The students' task is to guess what it is); **Object on desk** (The teacher brings 8 – 12 small and easily identifiable objects that have names with the same spelling pattern in them, eg. -age: page, cabbage, bandage. He puts them on a desk at the front of the class. Students are asked to look at the words and repeat them after the teacher. Next they are asked to look at the objects for one minute and memorize them. The teacher covers the articles. The students' task is to recollect and write down as many names of the objects as possible); **That makes me think of...** (This game is described as a kind of 'mind-stretching exercise'. The first player says any word which comes to his mind (e.g. flower). The second player says: That makes me think of a garden. The third player says: And that makes me think of a house. And so on); **Throwing and catching** (The teacher brings a ball or a soft mascot. He says the first word (e.g. number/month) and throws the ball to a student. After catching the ball the student is supposed to say the next word (e.g. number/month), and to throw the ball to another student).

1.1.2. The mechanics of successful reading

Developmental dyslexia is a condition resulting in poor reading. Children with dyslexia have difficulty learning to read due to one or more information processing problems, such as visual perceptual or auditory perceptual deficits. Many children with dyslexia have difficulty with reversals of numbers, letters or words (Internet source 1). Dyslexics may have a long-standing difficulty with reading fluency and accuracy as well as understanding the text. Unfortunately, some of them may never learn reading properly. However, even those students who have mastered the mechanics of reading successfully and seem not to differ from their peers as far as reading is concerned, often read at a slower pace than non-dyslexic students (Turner and Pughe 2003, 5). Turner and Pughe also point out that dyslexic students can have difficulty recognizing and adapting their reading style to the reading purpose: "They need to be taught explicitly the skill of choosing which reading method best suits a task and need to be able to identify the purpose and adapt their reading style to it" (6). The following suggestion may help a dyslexic student to develop reading skills: **Words puzzles** (The teacher writes each word of a sentence on a separate paper. Then he reads one word and students repeat it. Next he pins the word to the board. When all words are on the board, the students can see the whole sentence); **Pre-reading discussion** (The teacher shows students a picture related to the text which he is going to read. Then he asks the question: What can you see in the picture? Students try to de-

scribe the picture. Describing the picture causes students to concentrate on the topic and they want to know what the text will be about); **Creating a map of the text** (After reading students are supposed to amplify the map. It allows them to recall the text and the most important information. For example: characters, setting, name of the story); **Five questions** (After reading the text students are supposed to answer the five questions called the 5Ws: Who? What? When? Where? Why?); **Events sequences** (The teacher writes on the board events connected with the text. Students are asked to put them in the right order).

1.1.3. Writing: Use five words

Writing is one of the areas where dyslexic students may have a lot of problems. Dyslexics find that long pieces of written work are difficult to organise. They have problems with expression, grammar, sentence structure, spelling, punctuation, sequencing and getting started. Additionally, their short-term working memory deficit and slow information processing speed add to the complexity of dealing with words (Internet source 2). When tackling written assignments, one of the most difficult tasks for a dyslexic is getting their initial thoughts down on paper. Dyslexics can also have a tendency to add or omit words or modify the meaning of words or sentences by imposing their own idiosyncratic spelling pattern (Internet source 3).

A dyslexic student may also have problems with the technical aspect of writing. Students suffering from dysgraphia are slow writers. What is more, their written work can contain irregular word spacing and poorly formed letters. Some dyslexics can also have difficulty gripping and controlling the pen (Pollock and Waller 2001, 15). As a result, their handwriting may be difficult or even impossible to read. The following strategies of teaching writing to dyslexic students may be helpful for the teacher as well as the student: **Ending** (Students are acquainted with a short text (e.g. postcard). Then they are asked to finish the text. Next they write a similar text); **Fill the gaps** (Students are asked to fill the gaps in the text. The teacher may give them necessary list of words); **Ordering the sentences** (Students receive sentences and they are asked to put them in right order); **Class questionnaire** (Students are asked to prepare class questionnaire. They ask friends, write the answers and then conclude them in a few sentences); **You write next!** (The teacher gives paper to one of the students and asks him to write one sentence. Then the student gives the paper to the second student and he has to write a next sentence which is connected with the first sentence. Then he gives the paper to the third student and so on. The exercise ends when all students write sentences).

1.1.4. Encouraging students to develop listening skills

Listening is the next problem area in working with dyslexic students because it requires good concentration span and memory, auditory perception and processing. It is an essential part of the curriculum and is necessary for functioning well in any classroom. The ability to concentrate on the spoken word and to follow a list of instructions is crucial for high performance. However, many children lack these important skills (Bogdanowicz 2006, 24).

For dyslexic children, following a string of verbal instructions is typically very difficult. Many become frustrated when they cannot do what has been asked of them, and consequently feel anxious and embarrassed at school, and even at home. They often have problems with concentration, understanding long word statements, distinguishing similar words, and difficulties with focusing on the text. The teacher can help by limiting the number of instructions, speaking in simple, short sentences and by using different activities: **Words – keys** (The teacher writes five words on the board. Students read them and try to find the subject of the recording); **Word search** (Before playing the recording teacher reveals the main subject, e.g. food. Students are asked to give as many words connected with the subject as they can. Then they underline words which they think may be in the recording); **Drawing** (The teacher asks students to draw a picture during listening to the recording); **Pantomima** (During listening to the text students try to express by movement or gestures what they have just heard, e.g.: they march when speech is about walking or they pretend that they drink when they have just heard about food and drinking); **Drawing a picture from instructions** (One student describes a picture and others are supposed to draw it. This activity develops concentration, orientation in the space and optical-motor coordination).

1.1.5. A positive attitude towards speaking

Dyslexic students are believed to be very good orally and, paradoxically, at the same time have difficulties writing down their ideas: “However, a closer examination of the quality of the language that they use can reveal imprecision, word-finding difficulties, spoonerisms and the ‘going-around-the-house’ approach. They will use many words instead of just one, as they cannot remember the exact word they want” (Ostler 2004, 93). As a result, their speech can have the following shortcomings: a lot of repetitions, lack of clarity and no logical progression of thought. Speaking may be difficult for dyslexics because of problems with automaticity, memory and constructing complex sentences. The following suggestions of activities may help dyslexic students to develop their speaking abilities: **Yes/No** (One student stands in the middle of the classroom and he

is thinking about one thing. Others are supposed to find what it is. They ask questions and the student can answer only yes or no); **Stem sentences** (The teacher gives students sentences. They are asked to finish them and they talk in pairs about the main tasks); **I like/I do not like** (Students write three activities they like and three they do not like. Then they talk in pairs. Then they are asked to find other students who like or do not like the same activities. To do this they need to go around the class and talk with others); **Role-play** (This activity can be used during different subjects, e.g. shopping. The teacher brings some products connected with shopping and asks students to play a role. One of them is a sales-person and a second is a customer); **Brainstorming** (The teacher writes on the blackboard a topic and students are asked to write their associations. Then they are asked to explain what they have written and why).

Taking the above presented activities into consideration, it seems that all of them take a multi-sensory approach, which gives dyslexic students the opportunity to make a very clear picture of what they are trying to say. They also allow time for students to retrieve vocabulary from long-term memory and to organize their thoughts.

To conclude this section, dyslexia is a problem that many students face and have great difficulty coping with in the school environment. Dyslexic students have difficulties in learning English and other foreign languages because of the fact that speech, reading and writing are compound actions which involve all language aspects: phonological, morphological, syntactic and semantic, and all cognitive processes: note, perception, optical memory, aural, kinaesthetic, reflection, and imagination. As Krzyżak indicates:

... with the help and support of the teacher, using a variety of techniques, dyslexic students can become successful learners. The role of teachers is to make educational adjustments to facilitate learning and create a successful class environment. Therefore, it would be good if teachers collect as much information about a dyslexic, his family, friends and environment, as possible. Whenever a dyslexic child is positively sure that the teacher recognises and is aware of the nature of the learner's difficulties and helps him to overcome them, it may increase the dyslexic's motivation as well as make him willing to learn (Internet source 4).

There are many techniques which the teacher can implement to help a dyslexic student to do well and understand the different skill sets such as spelling, pronunciation, reading, writing and speaking. All of them help dyslexic students to develop their productive and receptive skills. In my opinion, they encourage learners to have a positive attitude towards English.

2. Area of research and participants

Research has been carried out in the area of a primary school in Piastów. It is a town which could be called “outer suburbia” of Warsaw. There are three primary schools there. In one of them I work as a teacher of Polish. There are over four hundred children so classes are differentiated with respect to the number of pupils. Usually students are divided into two groups during English lessons; however, it happens that some classes (up to twenty pupils) have lessons in one group, such as the class I have observed during my research.

There are ten boys and eleven girls. All of them are twelve years old. I know them well because, as I mentioned, I teach them Polish and I have been their form-master for three years. The pupils are at a similar educational level. It also can be said that they are a harmonious group. Moreover, most of them are on friendly terms with each other. Children are active and very often willingly participate in lessons. However, it happens that sometimes they are too energetic which leads to a reduction of concentration during lesson.

Among twenty one pupils there are six who have opinions about developmental dyslexia and among them there are three pupils – two boys and one girl – with evident symptoms of dyslexia.

2.1. Data collection and analysis

This part of my work includes a description of techniques used during observed lessons, their aims and estimate of their effectiveness. I will also take into consideration students’ involvement in the activities, problems and additional teacher help. Finally, I will present an analysis and conclusions.

2.1.1. Working with a dyslexic student at an English lesson – observation No.1

The first observed lesson was conducted on 7th May 2012, subject: ‘My timetable’. During this lesson students revised grammar and vocabulary.

The first activity which I noted in the fifth minute of my observation was checking homework. The teacher used the technique ‘Objects on a desk’ which develops learners’ abilities in their range of vocabulary. The aim of this activity was to revise vocabulary from the previous lessons. All of the three observed students were engaged in the activ-

Table 1. Analysis of the observation of the first lesson

Language area and type of activity for dyslexic student	Presence	Student's involvement (from 1 to 5)	Problems	Additional teacher's help	Effectiveness of the activity (from 1 to 5)	Part of the lesson
Spelling and pronunciation						
Orthography						
Vocabulary ,Object on a desk'	N	5	–	–	5	5 min.
Reading						
Writing ,Fill the sentence'	v	3	v	v	3	10 min. / 15 min.
,Fill the sentence'		5	–	–	5	20 min.
Listening						
Speaking ,Jumbled sentences'	v	5	v	N	4	35 min./ 40 min.
Other type of activity Writing and reading – filling the gaps with appropriate verbs in a story	v	3	v	v	3	25 min.
Writing – writing the short answers to the questions		5	–	–	5	30 min.

Source: Prepared by the author.

ity. There were not any problems. This activity was very effective and useful for dyslexic students.

The teacher also used an activity for dyslexic students to develop writing skills. The activity ,Fill the sentence' was used twice in the tenth and the twentieth minutes of my observation. The aim of the activity was to elicit rules for both of the present tenses the students used in the task. Learners were asked to look at Rebecca's timetable and fill the sentence. The first letters of the verbs were given. Unfortunately, not all of observed students were engaged in the activity. Whereas Learner 1 worked as much as it was possible and her involvement was solid (5 points), Learners 2 and 3 had problems with this activity. I could observe that their difficulties resulted from a low level of concentration and difficulties with recognizing proper words. In that situation the teacher made some modifications – he wrote letters (in the wrong order) which were part of each word and

asked students to put them in the right order and next to complete the sentences. The second activity was much easier than the first one. Students had to complete the sentences with the correct form of the verbs in brackets. All of the observed students were engaged and did this exercise without any problems. In my opinion it was a very effective task.

During the lesson the teacher used the activity called 'Jumbled sentences' twice. The aim of the activity was to practice making questions and answering them. At the beginning students were asked to put the words in the correct order to make questions. Then they asked and answered the questions in pairs. Although dyslexic students were really engaged in this part of the lesson, I noted problems related to using native language and a lack of self-discipline in Learner 3. The boy very often used native language and he commented on the opinions of other students aloud. The teacher had to admonish him frequently.

To conclude, I think that the lesson was conducted successfully. The objectives for the particular tasks were achieved.

2.1.2. Working with a dyslexic student on an English lesson – observation No.2

The second observed lesson was conducted on 11th May 2012, subject: 'Are you a keep fit fanatic?'. During this lesson students enriched their vocabulary and were acquainted with questionnaire.

The first activity which I noted in the fifth minute of my observation was 'Brainstorming'. The teacher used this activity to introduce students to the subject. This activity was very effective and useful not only for dyslexic students.

The next activity I noted in the tenth minute of the lesson was connected with the reading area. The aim of the activity was to read the questionnaire and complete it by students. All of the observed students were engaged in the activity. They worked as quickly and as efficiently as possible.

During the lesson the teacher used activities for developing listening skills twice. The first listening activity 'Word search' I noted in the fifteenth minute and then in the twentieth minute of the lesson. The teacher used this activity to prepare students for the listening task. Before playing the recording he said the main subject 'Sport's disciplines' and students were asked to give as many words connected with the subject as they could. Then they underlined words which they thought to find in the recording. This part of the lesson proceeded without any problems. In the next part of the activity I could observe difficulties which resulted from aural analyser disturbances. All of the observed students had problems with marking sports that the speaker spoke about. I also noticed

Table 2. Analysis of the observation of the second lesson

Language area and type of activity for dyslexic student	Presence	Student's involvement (from 1 to 5)	Problems	Additional teacher's help	Effectiveness of the activity (from 1 to 5)	Part of the lesson
Spelling and pronunciation						
Orthography						
Vocabulary ,Magic blackboard'	v	5	-	-	5	40 min.
Reading ,Reading questionnaire'	v	5	v	N	5	10 min.
Writing						
Listening ,Word search' ,Fill the gaps'	v	5 3	v v	- -	4 3	15 min./ 20 min. 25 min.
Speaking ,Brainstorming' ,Back to back'	N	5 5	- v	- -	5 4	5 min. 30 min./ 35 min.
Other type of activity						

Source: Prepared by the author.

that Learner 3 was disappointed with the fact he could not cope with the exercise and he seemed to lose motivation to work.

A similar situation was observed in the twenty-fifth minute of the lesson when the teacher used the activity ,Fill the gaps'. Students were asked to listen again to the recording and choose the best way to complete the sentences – multiple choice. Unfortunately, all of the dyslexic learners seemed to be lost and tired. I could also observe a lack of concentration and motivation to do this task, especially in the cases of Learner 2 and Learner 3.

In the second part of the lesson, in the thirtieth and thirty-fifth minute, I noted the activity called ,Back to back'. The aim of the activity was to develop speaking skills. Students were asked to prepare a short interview and find persons who like the same sports activities. They could walk around the class to do this task. Although all of the observed students were focused, Learner 3 often used his native language and he loudly commented on the opinions of other students. It could be seen that he treated this exercise as a way to have good fun.

During this lesson I also observed an activity that could be considered helpful for speaking purposes. So as to practise new vocabulary the teacher used the game ,Magic

blackboard'. Unfortunately, although students were really engaged, I noticed that Learner 1 had problems with memorizing and showing the missing word. To encourage the girl, the teacher once again wrote the missing word on the blackboard and gave her time to memorise words. The second test was successful. In my opinion this activity was effective, even if in some cases it required extra time to complete.

To conclude, I think that the lesson was well prepared. The objectives for the particular tasks were achieved. What is more, the whole lesson was based on teaching activities for dyslexic students which benefited both dyslexic and non-dyslexic students

2.1.3. Working with a dyslexic student in an English lesson – observation No.3

The third observed lesson was conducted on 14th May 2012, subject: 'Health'. During this lesson students enriched their vocabulary connected with illnesses and accidents.

Table 3. Analysis of the observation of the third lesson

Language area and type of activity for dyslexic student	Presence	Student's involvement (from 1 to 5)	Problems	Additional teacher's help	Effectiveness of the activity (from 1 to 5)	Part of the lesson
Spelling and pronunciation ,Identifying long and short vowels' ,Choral speaking'	N	5 5	– –	– –	5 5	15 min. 40 min.
Orthography						
Vocabulary ,Matching the expressions with the pictures' ,Pantomime'	v	3 5	v –	v –	3 5	25 min. 35 min.
Reading ,Reading role – play'	v	5	v	v	3	20 min.
Writing						
Listening						
Speaking ,Dialogue in pair'	v	5	–	–	5	30 min.
Other type of activity Speaking – about illnesses Reading – asking questions to the dialogue	v	4 4	v v	– v	1 2	5 min. 10 min.

Source: My own elaboration

The first activity which I observed in the fifth minute of my observation was the free conversation about illnesses. The teacher did not use any special activities for dyslexic students. Students were asked if they ever had been seriously ill. Dyslexic students tried to engage in the activity; however, they gave short answers such as: *Yes, I did* or *No, I didn't*. Difficulties resulted from the unfamiliarity of the proper vocabulary, so the effectiveness of the activity was weak. After twenty minutes the teacher returned to this activity and modified it. Students were asked to talk in pairs about accidents which happened to them. At the beginning the teacher gave an example of dialogue and encouraged students to speak. All of the observed dyslexic students were interested in the activity. They spoke willingly. I had the impression that in pairs they felt much more safe.

The next activity was reading a short dialogue and preparing questions. Unfortunately, this activity was not effective, either. All of the observed students read the dialogue but problems with understanding new vocabulary made this exercise impossible to do properly. I could observe that dyslexic learners were a little bit angry because they could not do the task. The teacher tried to give an additional explanation. This activity was not adapted to the needs and abilities of dyslexic students.

During this lesson the teacher used activities testing spelling and pronunciation skills twice. The aim of the first one was to identify long and short vowels /u:/ or /ʊ/. All of the observed students were focused on the activity. They did not have any problems with this task. The next activity developing pronunciation was 'Choral speaking'. I noticed it in the fortieth minute of the lesson. It was also connected with the pronunciation of vowels /u:/ and /ʊ/. Dyslexic students were engaged in the activity. I had the impression that Learner 2 wanted to show his acting talent. I did not observe any difficulties. Students were involved in the exercise and had fun with it.

I had also the possibility to observe activities connected with the acquisition of vocabulary and related to this area twice. The aim of the first activity was to enrich vocabulary through matching expressions with pictures. The level of students' involvement in the activity was varied. Whereas Learner 1 worked consistently, Learner 2 and Learner 3 were not focused enough. After the teacher's admonitions they started to work. As I noticed, dyslexic learners had some difficulties to do this task because of the fact they did not remember the meanings of some words. The teacher provided them with dictionaries. The next activity from the range of vocabulary acquisition I noted in the thirty-fifth minute of the lesson was pantomime. Students were asked to mime the illness or accident. While one learner mimed the illness others had to guess it. All the dyslexic students were really engaged.

In the twentieth minute of the lesson students once again returned to the dialogue from the first part and read it in groups of three. Although dyslexic learners were involved in the activity, I noticed that they had problems. Learner 1 read very slowly without any expression, Learner 2 and Learner 3 missed some words or some letters. The teacher corrected their reading errors and asked them to repeat and read them once again. The dyslexic students seemed to be a little bit tired after this task.

To sum up, I think that the lesson was successful. Although at the beginning I noticed a lot of problems, the second part of the lesson was more effective. The teacher used many activities for dyslexic students to develop spelling and pronunciation, acquisition of vocabulary, reading and speaking skills. However, not all activities were effective. Some of them pointed towards the problems of dyslexic learners and required modification. The level of students' involvement in the activities very often was high but sometimes I noted a lack of self-discipline from them.

2.1.4. The results of my investigation

Taking into consideration all three observed lessons, I can claim that I had the opportunity to observe a wide range of activities developing the spelling and pronunciation, acquisition of vocabulary, reading, writing, listening and speaking skills of dyslexic students. Three analysed lessons showed that activities for dyslexic students are permanent components (80% of all observed activities). However, the level of their effectiveness and influence on students' involvement in the lesson might be differential.

My research also corroborated the hypothesis that teaching techniques for dyslexic students influence learners' participation in the lesson. I observed that dyslexic students participated much more willingly in activities which were well-considered, interesting for them and contained multi-sensory approach.

Furthermore, students' involvement in the lessons contributed to an increased level of language acquisition. However, it could be noted that involvement in the activities not only depended on the attractiveness of the tasks but also on problems which appeared during the realisation of these exercises. I divided these problems into two general groups: teaching problems which are related to educational difficulties, such as misunderstanding of the task, lack of necessary vocabulary to express thoughts, lack of familiarity with necessary grammar rules etc.; and individual students' problems, which are related to a learner's behaviour and his or her feelings. On the basis of this analysis, I distinguished four consistent problems: lack of concentration, lack of motivation, tiredness and lack of self-discipline.

Conclusion

Children with dyslexia suffer from difficulties with different aspects of language as well as concentration and personal organisation. They have problems with visual or auditory processing, which affect the learning of a foreign language across a variety of areas.

The results of my research show that teachers are aware of the importance of their role in dyslexic students' education and they use special activities in working with dyslexics. What is more, they choose differential techniques, such as a puzzle, visual images, families of words, and games for developing differential language skills. Furthermore, techniques for dyslexic students influence the level of achievements in a range of speaking, pronunciation and spelling skills. For example, the acquisition of vocabulary, writing, reading and listening, influence students' motivation and their participation in lessons.

To sum up this reflection, it is worthy to take into consideration some facts about dyslexia. Dyslexia is not an illness, lack of intelligence or laziness. Dyslexic students are not all the same. Some of them, having experienced difficulties in learning their mother tongue, do not have many problems with a foreign language. Some students with dyslexia require minimal alterations to feel relatively comfortably in the educational system, while other learners with dyslexia might need a much more individualised approach. Children do not normally grow out of dyslexia. It is usually a problem for life. However the symptoms change with time and they are different at different life stages. At the end of my work I would like to present the statement posited by H. T. Chasty—consultant in learning abilities and difficulties—which in my opinion, shows the best rule on how to teach dyslexic students: "If the dyslexic child does not learn the way you teach, teach him the way he learns" (Internet source 5).

Works cited

- Bogdanowicz, Marta. and Butkiewicz, Katarzyna. 2006. *Dyslexia in the English classroom*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, Marta. and Smoleń, Mariola. 2004. *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Harmonia.
- Jurek, Anna. 2008. *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Harmonia.

- Krasowicz-Kupis, Grażyna. 2009. *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Gdańsk: Harmonia.
- Nijakowska, Joanna. 2010. *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ostler, Christine. 2004. *Dyslexia. A Parents' Survival Guide*.
- Pollock, Joy. and Waller, Elisabeth. 2001. *Day-To Day Dyslexia in the Classroom*. Cornwall: TJ International Ltd.
- Turner, Elizabeth. and Pughe, Jayne. 2003. *Dyslexia and English*. London: David Fulton Publishers.

Internet sources:

- <http://www.dyslexia.pl/wiecejodysleksji.html>/19.01.2012
- <http://childrendevelopmentinfo.com/learning/dyslexia.shtml/> 15.05.2012
- <http://www.dyslexia-parent.com/mag40.html>/15.05.2012
- <http://iteslj.org/Techniques/Krzyzak-Dysleksja.html>/12.01.2012
- <http://edukacja.edux.pl/>15.05.2012

The Washback of Lower Secondary School Examinations in English

Dawid Migacz

Warsaw School of Applied Linguistics

Abstract

The learning and teaching processes are the essences of an educational system. They are characterised by complexity and many-sidedness. More and more often, however, there is a tendency to diminish the consequences of this process to either the marks obtained, or a body of knowledge absorbed, by students. What is absolutely forgotten and neglected is the matter of influence of this process on the way the students' skills and knowledge are tested. Such an influence is called the washback effect. The most common and popular contemporary tool used in the evaluation process is a test. Its external and standardised version has become a significant element of the Polish education system. In 2009, for the first time, lower secondary school students took such an exam in English and, since then, this way of testing has become a relevant part of the Polish educational system. The main goal of the present paper is to observe, examine, and describe the washback effect of lower secondary school examinations in English that are external and standardised. To be able to achieve the chosen goal, the present author decided to design, form, and conduct research based on the existing body of literature of the subject matter. The entire present paper represents the author's attempt to fulfil set goals.

Keywords: washback effect, Lower Secondary School Examinations in English, Lower Secondary School, positive washback, negative washback

Abstrakt

Istotę systemu edukacyjnego bez wątpienia stanowi proces uczenia się i nauczania. Charakteryzuje się on złożonością i wieloaspektowością. Coraz częściej jednak, mamy do czynienia z tendencją polegającą na sprowadzaniu konsekwencji owego procesu jedynie do ocen otrzymanych przez studentów bądź zdobytej przez nich wiedzy. Niestety, całkowicie zaniedbywany jest fakt wpływu procesu uczenia się i nauczania na sposób, w jakim wiedza oraz umiejętności uczniów są sprawdzane. Taki rodzaj wpływu nazywany jest efektem zwrotnym. Jednym z najbardziej powszechnych i popularnych narzędzi używanych współcześnie w procesie oceniania jest test. Jego zestandaryzowana wersja stała się znaczącym elementem polskiego systemu edukacyjnego. W 2009 roku po raz pierwszy w historii odbył się egzamin gimnazjalny z języka angielskiego i od tego czasu właśnie ta metoda testowania stanowi istotną część polskiego systemu edukacyjnego. Głównym celem niniejszej pracy było zaobserwowanie, zbadanie i opisanie efektu zwrotnego egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego. Po to, aby osiągać zamierzone cele autor zdecydował się zaprojektować, stworzyć i przeprowadzić badanie w oparciu o istniejącą literaturę przedmiotu. Cała praca stanowi próbę spełnienia postawionych celów.

Słowa kluczowe: efekt zwrotny, egzamin gimnazjalny z języka angielskiego, gimnazjum, pozytywny efekt zwrotny, negatywny efekt zwrotny

On account of its complexity and variety, the washback effect issue constitutes a demanding and challenging subject of research in foreign language teaching. Moreover, the lack of research on washback, carried out in Polish schools, may hamper the process of analysing and studying the washback effect. Nevertheless, the present author has made an attempt to deal with the subject matter in question.

Research methodology

Before making hypotheses, the theoretical background must be set. The present author decided to choose the definition proposed by Zawadowska-Kittel (2013) who described the washback effect as the influence of exams, intentional or unintentional, positive

and negative, on widely understood learning and teaching processes and all its participants, as well as the whole educational system. Thus, the primary, general hypotheses of the present paper are as follows:

1. The lower secondary school external standardised examination in English does influence the process of teaching in the researched school.
2. The lower secondary school external standardised examination in English does influence the process of learning in the researched school.
3. This washback effect of the lower secondary school external standardised examination in English is both positive and negative for the researched school.
4. The lower secondary school external standardised examination in English does influence the whole educational system in the researched school.
5. The washback of the lower secondary school external standardised examination in English is both intentional and unintentional in the researched school.

Since the hypotheses suggest the influence of the exam on both the teaching and learning process, the present author found it profoundly relevant and necessary to investigate both teachers' and students' behaviours, opinions, and experience. Taking into consideration the indicated complex nature of washback, the author carried out both qualitative and quantitative research. Therefore, the author applied a hybrid research methodology (Wilczyńska and Michońska-Stadnik 2010). Such a solution allowed the use of two different approaches, which not only complement each other, but also have the potential to achieve credible results among two different research groups, that is, teachers and students. Since the number of polled students was meant to be incomparably higher than the number of teachers, the author created a questionnaire which was to be completed by the students. When it comes to teachers, the use of semi-structured interviews was to be implemented. While the questionnaire should provide quantitative data, the interviews ought to offer qualitative results. The quantitative data would be numbers and other quantified answers which let the present author offer a statistical description, whereas qualitative results would not be expressed by numbers but by non-quantified descriptions, opinions, beliefs, and information (Babbie 2007).

The author conducted the research in one of the lower secondary schools in Masovian Voivodeship. Both quantitative and qualitative research was conducted in April 2014: before the external standardised examination in English took place but after the mock examination taken in December 2013. The author had the opportunity to spread self-administered questionnaires to all students who were going to take the external standardised examination in English and who were present at school the day the research was

carried out. Questionnaire completion took students approximately 5 to 10 minutes. Finally, as 47 students participated in research, the study population was bigger than a small group (up to 30 participants) and constituted a medium group (Wilczyńska and Michońska-Stadnik 2010). A medium group analysis should provide the author with more reliable and accurate results.

To describe the research population, 25 male and 22 female students aged between 15 and 16 took part in the research. Almost all of them (93.6%) responded that they took the mock external standardised examination in English as well as that they were going to take the exam on both the basic and extended level (95.7%). Those facts were also confirmed and verified by the author at the school office. Because of the fact that the population was rather homogeneous there was no need to pose additional demographic questions. What is more, the author decided to place demographic questions at the beginning of the self-administered questionnaire, in contrast to dominant methodological practice (Pilch i Bauman 2001) in order to start with safe and easy to answer questions, to greet polled students, and to introduce a forthcoming atmosphere for filling in the questionnaire.

When it comes to teachers, the author was able to interview all three English teachers who taught the above mentioned students. Three semi-structured interviews were conducted. In order not to limit the interlocutors and to create an atmosphere for honest conversation the author decided not to record the interviews. The conversations lasted approximately 45 minutes and took place in a school building. All three teachers were characterised as having a high level of linguistic education. Two of them were women demonstrating 13 and 15 years of experience of working in schools, while the only male teacher had worked in the school for 6 years. The author excluded other demographic groups since, first, there was no methodological need for their inclusion and, second, important personal matters were included in topics of the semi-structured interview. Throughout the paper the teachers are referred to as T1, T2, and T3.

Since convenience sampling was used, its disadvantages had to be taken into consideration. The author could carry out the study with almost all the students and teachers in the school. Such a possibility seems to diminish the mentioned drawbacks of the convenience sampling and turns the research into a case study. The opportunity to analyse all the students and their teachers allowed the author to observe the full picture of the school as far as the external standardised examination in English is concerned.

The positive and negative washback effect on students

The more important the exam is, and the more significant its consequences are, the higher the probability of the washback effect. That is why the author decided to ask students about the future consequences of the examination (Table 5). 46.8% of students agree that the exam will have consequences for their future while 19.1% of them strongly agree with this view. 25.5% of students rather disagree and only 4.3% of them strongly disagree with the presented idea of future consequences.

Table 1. Examination consequences in students' opinions.

Do you think that the examination is going to have consequence for your future?	Frequencies	%
Definitely yes	9	19.1
Rather yes	22	46.8
Rather no	12	25.5
Definitely no	2	4.3
No answer	2	4.3
In total	47	100

Those results show that the external standardised examination in English has future consequences for the majority of the students (65.9%), while almost 30% of them seem not to see the effects of the exam. It is therefore justified to assert that students associate the examination with something that is really important to them. The examination is not perceived as another element of school reality but as a relevant part of their education. This importance may also stem from the future consequences which students attribute to the examination. The students make the examination meaningful, however, the question if they think in such a way because they actually believe in its significance, or whether the entire educational system convinced them of the importance of the examination, remains without answer.

The students were asked to share their expectations of the fair assessment of the examination in English. 14.9% of students definitely agree and 57.4% of them rather agree with the fact that the exam ought to be evaluated fairly. The number of students of different opinions is considerably smaller since 12.8% of students rather disagree and only 4.3% definitely disagree with this idea of a just evaluation. It means that the majority of students (73.2%) expect to obtain fair marks while only a small number of participants (17.1%) do not share their belief.

What we should be reminded of is that one of the positive aspects of the washback effect is the fact that the exam should provide students with fair results. As far as the students' opinions are concerned, as regards to the evaluation, the researched students are mostly convinced that the exam should be assessed justly. This is clear evidence of a washback effect and in this case the effect is positive. As the examination has been in use for many years, and no instances of inaccuracy in evaluation have been registered, the students' views show their positive attitudes towards this feature of the exam. Notwithstanding, one fact ought not to be overlooked. The examination of a modern foreign language on the basic level consists only of close-ended questions, which substantially reduces the risk of making mistakes while checking the test.

The next question is closely linked to the matter of fair assessment. The students were asked to present their opinion on the fact that the exam was going to be checked by the external examiners other than their school teachers. 27.7% of students were fairly satisfied with such a solution while 21.3% of them were rather happy with such a model of exam assessment. Almost 30% of participants remained impartial. 10.6% of students said that exams should rather be checked by their teacher, whereas only 4.3% of them shared this opinion strongly. It means that almost half of students (49%) think that external evaluation is a good idea and they do not fear external examiners. 14.9% of polled students would feel better if the examination papers stayed at school and were checked by their own teachers.

Those results may suggest that students are rather confident that their exams are checked by external examiners. The final two questions present the students who are not afraid of such a solution and, what is more, expect that their tests will be assessed fairly. It may be concluded that students found the external assessment a fair and just process. All in all, as far as just evaluation and external examiners are concerned, the research shows the positive signs of the washback effect.

In a further part of my research, the students were presented with a set of different types of exercises. A list containing 21 typical language tasks was constructed in a way that the proposed exercises were mutually exclusive and exhaustive (Babbie 2007). The tasks represented 5 different categories: 4 concerned with language skills (listening, reading, speaking, and writing) and one with knowledge of language.

The students were asked to point to those activities which were the most common during English lessons at school. More than one choice was allowed and there was no limit as to the chosen activities. Thus, the added percentages presented in some statistics would exceed 100%. Although the students also had the opportunity to add the tasks which were present on lessons but not listed among offered answers, they did not make use of it.

The possible answers were mixed and their order was random. Such a solution would avoid subconscious answers from students. To put it bluntly, the author sought not to influence the students' answers. This aspect of the research was fundamentally significant as it could prove or disprove if, during English lessons, examination type tasks are predominant or if the teachers followed the curriculum.

Given the extensive body of research results, relevant data will be selected for presentation. To begin with, table 2 presents the activities placed in order from the most to the least chosen by students. What strikes the author most is the fact that those activities which were chosen the most frequently by students are in fact the examination tasks.

Table 2. The activities placed in order from the most to the least often chosen by students.

	Frequencies	%		Frequencies	%
true or false reading comprehension questions	31	66 %	matching the text or the picture to the read text	16	34 %
true or false listening comprehension questions	28	59.6 %	grammar exercises: creating own sentences on the basis of rules	16	34 %
answering questions after listening	26	55.3 %	writing letters, wishes cards, postcards	16	34, %
matching the text or the picture to the listened text	23	48.9 %	short oral answers to the picture or the text	10	21.3 %
grammar exercises: substitution drills, repeating forms, sentence transformations	22	46.8 %	written picture, photo, people, situation description	9	19.1 %
choosing one correct answer after reading the text	22	46.8 %	summarising texts orally	8	17 %
looking for pointed information in the text	22	46.8 %	oral picture, photo, people, situation description	8	17 %
choosing one correct answer after listening	21	44.7 %	conversation in pairs about pointed subject	4	8.5 %
grammar exercises: matching the correct form to the gaps in the text	20	42.6 %	independent written answers after reading the text	2	4.3 %
grammar exercises: gap filling	19	40.4 %	short written answers to the picture or the text	2	4.3 %
grammar exercises: choosing one correct answer	18	38.3 %	In total	343	X

What is more, to achieve a more accurate perspective, the author compared with each other selected earlier categories. It turned out again that language skills which are tested in the examination are dominant ones during English lessons at school.

Table 3. Frequencies of categories.

Selected categories	Frequencies	%
Listening	98	28,5 %
Grammar (knowing the language means)	95	28 %
Reading	91	27 %
Speaking	30	8.5 %
Writing	29	8 %
In total	343	100 %

What may be slightly surprising is that speaking and writing skills are virtually on the same level, while speaking is not tested directly by the exam. Hence, to be able to put forward more credible conclusions the author presented each category with the tasks belonging to it separately.

Table 4. Frequencies of listening tasks.

Listening	Frequencies	%
true or false listening comprehension questions	28	28.5 %
answering questions after listening	26	26.5 %
matching the text or the picture to the listened text	23	23.5 %
choosing one correct answer after listening	21	21.5 %
In total	98	100 %

Table 5. Frequencies of grammar (knowing the language means) tasks.

Grammar (knowing the language means)	Frequencies	%
grammar exercises: substitution drills, repeating forms, sentence transformations	22	23 %
grammar exercises: matching the correct form to the gaps in the text	20	21 %
grammar exercises: gap filling	19	20 %
grammar exercises: choosing one correct answer	18	19 %
grammar exercises: creating own sentences on the basis of rules	16	17 %
In total	95	100 %

Table 6. Frequencies of reading tasks.

Reading	Frequencies	%
true or false reading comprehension questions	31	34 %
choosing one correct answer after reading the text	22	24 %
looking for pointed information in the text	22	24 %
matching the text or the picture to the read text	16	18 %
In total	91	100 %

Table 7. Frequencies of speaking tasks.

Speaking	Frequencies	%
short oral answers to the picture or the text	10	33.5 %
summarising texts orally	8	26.5 %
oral picture, photo, people, situation description	8	26.5 %
conversation in pairs about pointed subject	4	13.5 %
In total	30	100 %

Table 8. Frequencies of writing tasks.

Writing	Frequencies	%
writing letters, wishes cards, postcards	16	55 %
written picture, photo, people, situation description	9	31 %
independent written answers after reading the text	2	7 %
short written answers to the picture or the text	2	7 %
In total	29	100 %

The main conclusion must be repeated that if the activities are not tested by the exam, their presence is less frequent. This is especially visible as far as writing is concerned. The task which is part of the extended examination is practised more often than exercises which are not tested in the exam. When it comes to speaking, the task which is the most common (short oral responses about the picture or the text), despite being an oral exercise, can be useful in revising for the exam as well, as far as reading and listening are concerned. The only exceptions are the grammar exercises, some of which are not tested by the exam and, yet still they are common in the classroom. However, this proves only that if students practise tasks not included in the test, they are likely to concern grammar.

Such a teaching approach effectively reduces space for creativity and individuality, which is another example of a negative washback effect.

Finally, the author separated those tasks which may be associated with revising for the exam from those which are not part of the examination in English. To obtain more reliable results the author decided to remove those tasks which could obscure the understanding of the results. The author did not take into account the task belonging to the extended part of the exam (writing letters, wishes cards, postcards) and the tasks which can be interpreted as being both the examination and non-examination part. Eventually, the number of compared tasks was equal. All those efforts were made to obtain the maximum level of objectivity. The result is presented in table 9.

The results turned out to be far from expected. The disproportion between the exam type task and activities being not part of the exam is astounding. This comparison proves

Table 9. The difference in frequencies between examination and non-examination part.

Examination part	Frequencies	%	Non-examination part	Frequencies	%
grammar exercises: matching the correct form to the gaps in the text	20		grammar exercises: substitution drills, repeating forms, sentence transformations	22	
grammar exercises: gap filling	19		grammar exercises: creating own sentences on the basis of rules	16	
grammar exercises: choosing one correct answer	18		short oral answers to the picture or the text	10	
true or false reading comprehension questions	31		summarising texts orally	8	
choosing one correct answer after reading the text	22		oral picture, photo, people, situation description	8	
matching the text or the picture to the read text	16		conversation in pairs about pointed subject	4	
true or false listening comprehension questions	28		written picture, photo, people, situation description	9	
matching the text or the picture to the listened text	23		independent written answers after reading the text	2	
choosing one correct answer after listening	21		short written answers to the picture or the text	2	
In total	198/279	71%		81/279	29%

the presence of the negative aspect of the washback effect. What stems from the research results is that the teachers in class 3 of lower secondary school mostly prepare students for the exam. Any speaking outcome which is not present in the exam and is tested only in writing and indirectly appears to be neglected.

After demonstrating the results certain methodological conclusions must be taken into consideration. To begin with, the students chose all proposed answers. On the one hand, it shows that the types of exercises offered reflect the activities utilised at English lessons. On the other hand, since the students did not choose only certain answers, it should be explained more thoroughly. First, students come from different classes and their English teachers differ. Moreover, the students could not point to the most common activities but those which they remembered best. In addition, the students might not simply associate the proposed tasks with their English lesson activities and choose those answers which they liked best. Finally, these days students very often have additional lessons of English and they could choose those activities which were practised on their extra lessons.

But then again, students chose some answers more often than others. It can prove that those activities chosen more often are indeed more common in classroom situations. What is more, if some answers were chosen more frequently than the other ones, it shows a certain level of conformity with real life. Thus, the probability that the research results in fact reflect the classroom reality is significantly high. If so, the picture of the researched school emerging from results obtained can be interpreted as being more accurate and credible.

Finally, the students had the opportunity to tell what, in their opinion, was the main goal of English lessons at school. Table 10 presents their answers. As the students were asked to choose the answer which satisfied them most, more than one choice was allowed and that is why presented percentages exceed 100%.

Table 10. The main goals of an English lesson at school according to students.

The main goals of English lesson at school	Frequencies	%
Communicating with people in English	26	55.3 %
External standardised exam	20	42.6 %
Future job	17	36.2 %
Reading websites in English	6	12.8 %
Watching films in English	4	8.5 %
Reading books in English	2	4.3 %
In total	75	X

What may be a good symptom is that students are able to see those main goals of their English lessons at schools which are important in life outside the school. Being able to communicate with people in English or using English in future work are indeed profoundly relevant at the present time and it is a very positive sign that students perceive English school lessons in this way. However, what should not be forgotten is the fact that polled students were aged 15 and 16. At this age students are not entirely self-aware and they are beginning to think independently. And yet, a little more than two fifths of them could answer intentionally and be able to notice that the main purpose of an English lesson at school is revising for the exam. It is also an argument in favour of treating students as partners in a discussion about the educational system and taking their remarks into consideration. If interest was shown to them in the first place, it would be possible that some changes in learning and teaching process would be implemented. Therefore, the students' answers indicate another sign of negative washback, which is a lack of positive relationships between participants of the educational process.

The positive and negative washback effects on teachers

The choice of lesson activities made by students in the questionnaire was confirmed by the teachers. The teachers pointed out that the most common tasks during lessons were those which were part of the examination. Listening and reading comprehension complemented with grammar exercises were the dominant type of lesson activities in English lesson in class 3.

What is more, the teachers were aware of the fact that the exam did not test the speaking ability. T1 noticed that although the exam attempted to test communication abilities, providing the students with 3 answers of which one is correct, the exam did not encourage independent thinking. T2 and T3 add that the exam indeed evaluates listening, writing, and reading skills.

When enquired about the influence of the exam on the teaching process, T1 responded that the examination affects teaching and learning content, types of exercises practised, the choice of coursebook, and finally achieving good exam results. T3 noticed that the exam often stimulates students to work since the exam results influence students' future education and students attempt to score high at the exam. Those findings confirm students' opinions on the importance of the exam and its consequences for their future. Only T2 was able to see the washback of the examination. She thinks that students may

score high at the exam, but this does not ensure their high speaking performance in real-life communication. Such a belief is also confirmed by the students' answers showing that one of the main goals of English lessons at school is subjecting the acquired skills and knowledge to exam requirements and assessment.

All the teachers agreed with the importance of the exam in English both for students and teachers. The exam is significant for students since it motivates students to systematic work (T1), offers possibility to test language competences (T2), or makes students aware of their language skills (T3). T3 added that the exam offers the opportunity to compare the exam results between students within the same voivodeship and this helps to assess the level of school. Such a way of thinking indicates that the standardised examination is considered an important and reliable element of the educational system.

The exam is important for teachers since, as pointed by T1, the exam results reflect the students' knowledge. While T2 added that the exam motivates students to study and repetition, T3 showed that the exam provides teachers with a partial image of students' language skills learnt while studying at school for many years. What is more, the exam can help the teacher to pay more attention to those areas of language which might need to be improved. Finally, the exam offers the statistical representation of students' level at a foreign language.

The teachers, as far as chosen teaching materials are concerned, decided to use the coursebook which was designed for the purpose of the standardised examination in English. In addition, the teachers use also a revision coursebook containing exercises similar to the examination tasks. This is the obvious sign of a negative washback effect.

If the teachers had an opportunity to change something within the exam, T1 would propose the instructions which would help students understand the grammar tasks. T2 would make the exam easier and add more open-ended exercises. T3 concluded that a perfect exam does not exist.

The teachers were also asked if they remembered the difference in the teaching process between the school reality before and after introducing the exam. T3 admitted that he did not; however, he was less experienced than other interviewed teachers. T1 stated that there used to be more freedom in teaching. Now, all the content has to be associated with the examination and there is no time for developing speaking skills. T2 claimed openly that before the exam was introduced in the Polish educational system the teacher used to teach speaking. Now, because of the presence of the examination, teachers must solve tests with students. Despite generally negative opinions, none of the teachers would remove testing as an assessment method from the curriculum.

T1 and T2 believe that the lower secondary external standardised examination in English did change the school reality and influence the teaching process, proving an essential and key part of teachers' everyday practice. The examination forced certain alterations; for example, the teachers stopped teaching speaking skills. Now, the examination seems to determine the entire educational approach effectively and reduce teaching speaking at the cost of preparing for the examination itself. What is surprising is that the teachers appear to forget that the curriculum requirements are still broader than examination ones.

Analysing the teachers' responses one may notice the presence of some kind of influence being difficult to observe directly and identify unambiguously. It might be the pressure from the headteacher, parents, or from the whole educational system itself. Although it is difficult to identify the source of this influence, it is unquestionably true that this source does exist.

The teachers' opinions prove the existence of a washback effect in the researched school. The exam influences both the teaching and learning processes. The exam itself results in the presence of certain tendencies, choices, or strategies which would never appear if the examination was not introduced. Because of the exam the speaking skill is neglected and such an effect is openly against the curriculum which states clearly that the primary goal of education is effective communication.

What may be striking is that the teachers are more or less aware of the washback, especially its negative aspects, and yet such awareness does not result in a change of teaching strategies. Moreover, what might be astonishing to a certain extent is that the teachers seem to notice some positive aspects of the exam. They are not afraid of the examination, they regard it as an obvious part of the educational system, and they do not question the main idea of the examination. Finally, what is absolutely untypical, unexpected and yet intriguing is that the teachers perceive the examination as a tool which may provide them with the reliable feedback and thus become the objective assessment of their work. The strength of washback is so huge that the entire teaching process in the researched school seems to be entrenched.

The interviews with the teachers turned out not to be as abundant as students' questionnaires. Nonetheless, the data provided by the teachers confirmed the results obtained from students. It shows that applying a hybrid research methodology proved to be a legitimate decision. The data collected both from students and teachers constitutes mutually confirming, supporting, and complementing sources of information.

Conclusion

After having presented, described, and analysed obtained results, the present author must either accept or reject the hypotheses put forward at the beginning of the paper:

1. Lower secondary school external standardised examination in English does influence the process of teaching in the researched school.

The hypothesis must be supported. The presence of the examination resulted in changing the teaching strategies. The teachers are aware of the consequences of the exam and put more emphasis on preparing it than fulfilling the entire curriculum.

2. The lower secondary school external standardised examination in English does influence the process of learning in the researched school.

The hypothesis is proved to be correct. The collected data shows that English lessons at school are conducted in a certain way which was necessitated by the presence of the examination. Hence, students learn and practise mostly those language skills which are tested by the exam.

3. The washback effect of lower secondary school external standardised examination in English is both positive and negative in the researched school.

This hypothesis must be accepted. The author proved in the methodological part the presence of both positive and negative washback in the researched school. However, what should be emphasised is that there was more evidence of negative washback than positive.

4. The lower secondary school external standardised examination in English does influence the whole educational system in the researched school.

Since the influence on the whole educational system was impossible to assess, the answer to this hypothesis may be only partial, based on the conducted case study.

5. The washback of the lower secondary school external standardised examination in English is both intentional and unintentional in the researched school.

The hypothesis is true. First, the washback is intentional as teachers do prepare students to do the exams by practising more often those language skills which are tested in the exam. The teachers work in this way intentionally. Second, the washback is unintentional as well since the main goal of the exam was not to diminish the presence of speaking in school lessons. And yet the result was that this language skill is not practised because it is not part of the examination.

Concluding the presence of the washback effect, as far as the lower secondary school external standardised examination in English is concerned, some remarks should be made. Taking positive washback into account, the research was able to find the following conclusions:

1) Although the teachers seem to be indifferent to the issue of credible and fair results, the students are rather convinced that they are going to obtain such examination assessment. This is fundamentally positive washback.

2) The examination tasks are more artificial than authentic. They are prepared and designed for the exam, they do not constitute a reflection of authentic, real life situations and problems. The positive washback cannot be observed here.

3) Unfortunately, students do not obtain detailed report of their results. They are given only a percentage score with additional information as to what percentage of students achieved better and worse results. Such a solution definitely does not trigger a positive washback.

4) It was difficult to observe positive relationships between participants of this educational process. However, the study proves that students turned out to be perceptive observers of the educational process, and, which is rather unsatisfactory, their views and opinions appear not to be taken into consideration.

As far as negative washback is concerned, the following conclusions must be presented:

1) Most importantly, since the lower secondary school external standardised examination in English tests speaking both in writing and indirectly, an accusation may be made that the test is invalid itself and, therefore, as wrongly formed it should not be used as it will not cause positive washback.

2) Although researched teachers do not use only materials preparing for the test, most of these materials are devoted to preparation for the exam. They are revision coursebooks or/and coursebooks designed for exam revision. These materials pose the foundation for teachers and teaching process in a class 3 lower secondary school.

3) The assumption that teachers should not prepare students only for the test is very difficult to defend in the researched school. Collected data, both from students and teachers, prove clearly that the overall majority of activities during lessons are closely connected with preparation to the exam. The presence of negative washback is manifested by the number of activities which reflect the examination needs rather than entire curriculum requirements.

4) As it is significantly difficult to deal with the issue of creativity and individuality, especially when it comes to the problem of evaluation criteria, one may have the impression that teachers forget about creativity and individuality. There is no place for them in English lessons at school since the most dominant practice is exam preparation.

Although the obtained research results cannot be generalized about the entire population, they provide all interested researchers, pedagogists, teachers, linguists and all people concerned with interesting data showing the dangerous tendencies and negative consequences of the lower secondary school external standardised examination in English. In the author's opinion, the research itself poses a vital and essential part of the body of literature devoted to the washback effect and there may be the significant impulse to analyse, research and study the subject matter more willingly, thoroughly, and frequently.

This impulse seems to be more significant now than ever before. In conclusion, the present author would like to emphasise the visible trend in the Polish educational system. In 2015 the students of class 6 are going to take, for the first time in the history of Polish primary school, an external standardised examination in English. What can be the greatest threat is the fact that the presence of the external standardised examination on three educational levels may develop the general practice of teaching to help students score high at the test instead of simply teaching English. The main and final conclusion is that there is a high probability that Polish students, instead of being able to communicate in English, would be only prepared to solve tests.

Works cited

- Babbie, Earl. 2007. *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: PWN.
- Pilch, Tadeusz and Teresa Bauman. 2001. *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Żak.
- Wilczyńska, Weronika and Anna Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glotodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Zawadowska-Kittel, Elżbieta. 2013. *Nowa Matura z Języków Obcych: Szanse i Zagrożenia*. Piaseczno: LEXEM.



Cognitive Proactivity of Translators-to-be

Katarzyna Klimkowska
Maria Curie-Skłodowska University in Lublin

Abstract

This article is devoted to the analysis of the cognitive proactivity of those students who prepare for professional functioning as translators and interpreters¹. Firstly, the main aspects of the translation profession are discussed. Next, the notion of cognitive proactivity and some related concepts are presented. The author emphasizes the importance of proactivity in translator education and professional performance. The next part of the article discusses research concerning the proactive attitudes and behaviours of a selected group of students of a translation specialization. Research methodology and research results are presented and discussed. The concluding part contains practical recommendations, intended to help students of academic philological and other language-related courses develop their cognitive proactivity, with the focus on their transition to the labour market as well as on the quality of their future translation performance.

Keywords: translator, cognitive proactivity, translation competence(s), transition to the labour market, academic translation courses

¹ In most parts of this article, the concept of translation is used in its most general sense, covering written translation and interpreting. Hence, the translation profession, translation courses or translator education is meant to cover interpreting as well – irrespective of the differences that these two modes of mediated communication involve on the cognitive and professional level. In this sense, our notion of translation corresponds directly to the German concept of *Translation*, as a generalization covering both *Übersetzung* and *Dolmetschen*.

Abstract

Artykuł poświęcony jest analizie proaktywności poznawczej studentów przygotowujących się do zawodu tłumacza. Na początku omówiono główne kwestie dotyczące zawodu tłumacza, następnie przedstawiono zagadnienia dotyczące proaktywności poznawczej. Ukazano znaczenie nastawień i działań proaktywnych zarówno w pracy zawodowej, jak i w procesie przygotowywania się do niej. Dalsza część artykułu poświęcona została przedstawieniu metodologii badań oraz zobrazowaniu i omówieniu wyników badań nad proaktywnością poznawczą studentów specjalności translatorskiej. W części podsumowującej wskazano propozycje praktyczne ukierunkowane na rozwijanie w studentach studiów lingwistycznych proaktywności poznawczej zarówno odnośnie ich trzycy na rynek pracy, jak i związanej z jakością usługi tłumaczeniowej.

Słowa kluczowe: tłumacz, proaktywność poznawcza, kompetencje translatorskie, tranzycja na rynek pracy, studia translatorskie.

Translation seems to be the only known tool of intercultural communication. According to Anthony Pym (2009), the critical event for the development of the translator's profession was the Nuremberg Trials of the Nazi war criminals. He points out that these trials showed the social role of translation and perhaps made contemporary societies aware of the role of the translation profession in the modern world. It also became apparent that translators can and should be trained – despite the still common conviction that translation is an art that depends on innate talent and as such it cannot be taught (cf. e.g. Gouadec 2007, 327).

Facilitating the communication between countries and states is nowadays one of the most essential tasks for translators. The best example is that of the European Union, with its 27 member states and their official languages. In accord with the provisions of the multilingualism policy promoted by the European Commission, translation has become Europe's "lingua franca" (cf. e.g. European Commission 2009). In order to understand the nature of the translator's work within the numerous institutions of the European Union, one needs to keep in mind that with the 27 EU member states, each official document has to be translated into 26 languages. During a session of, for instance, the European Parliament, every delegate speaks in their native language. In practice, this implies a large number of translators working to meet that demand. It can be said,

therefore, that the EU is the best example of political globalization, which has brought an exponential increase in the demand for translation services.

Economic globalization has also been largely conditioned by translation, as its crucial means of communication. The last decades of the 20th century saw the beginning of an intensive internationalisation of business institutions, including banks, distribution and trade corporations, or consulting companies. Operating in different countries, these institutions faced a growing need for unifying their procedures in the circumstances of the diverse legal systems in the countries where they operated. In this context, the service and the supporting role of legal, business or other specialist translators became particularly important. As mentioned by J. Żmudzki (2009), the primary role of the translator is not to manage 'text transfer', but to facilitate communication and cooperation between people.

The status and distinctiveness of the translation profession manifests itself in various classifications of professions, including the official Polish classification of professions and specialties. This latter document mentions the main category of Philologists and translators, which then branches into the following subcategories: Translator of the English language; Translator of the Arabic language; Translator of the Chinese language; Translator of the French language; Translator of the Spanish language; Translator of the Japanese language; Translator of the sign language; Translator of the German language; Translator of the Russian language; Translator of the Italian language; Conference interpreter; Translator of written texts; Other philologists and translators (MPiPS 2010, 46).

Given the civilizational role of the translation profession, numerous universities in Poland decided to expand their curricula with language-related academic courses that include majors or specializations in translation and/or interpreting. These courses have turned out to be attractive to a lot of language students who perceive the translation profession as an opportunity to achieve their personal aspirations, including their need for a satisfactory income.

It must be noted, however, that translation is hard to classify as a profession in the classical sense of the term. It seems more advantageous to see it as a network of domains of professional activities. Some of them are performed by all translators, while others are specific for particular types of translation process or product (service). In order to present the complexity of a professional translation service, Daniel Gouadec singles out nine stages of the translation process, which, in turn, consist of as many as 156 separate activities (2007, 57–83). Hence, translators' professionalism and professional success depend not only on their language proficiency, but also on their level of competences in all other translation-related domains.

Information mining is one of the pivotal activities in a translator's work. The concept of information mining refers not only to the skill of gathering the required information, but it also covers the sense of dependence on information for the sake of translation quality. Such continuous or repetitive search routines become an inseparable component of a translator's workshop and they evoke considerable involvement and cognitive effort. This effort is needed if the information gathered is to be adequately used in the translation process – the latter being a skill of its own. The particular stages of a professional translation service require that a translator should obtain different types of information from different sources and by different means. This complexity is presented in the diagram below.

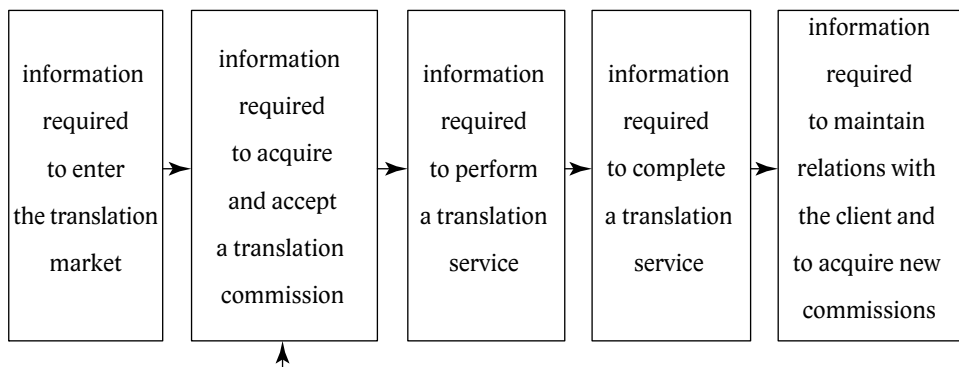


Figure 1. The sequence of information acquisition necessary for effective translation service provision

As presented in Figure 1, a professional translator exhibits a specific “information sensitivity.” He/she should be open to new information at every stage of the translation service provision.

The importance of a translator's skill to manage information and construct knowledge is emphasized in the model of translation competence developed by the team of experts for the purposes of the academic programme called European Master's in Translation (EMT). In this model, *info mining* has been singled out as a separate competence module (Figure 2).

According to EMT experts, *information mining competence* consists of:

- Knowing how to identify one's information and documentation requirements.
- Developing strategies for documentary and terminological research (including approaching experts).

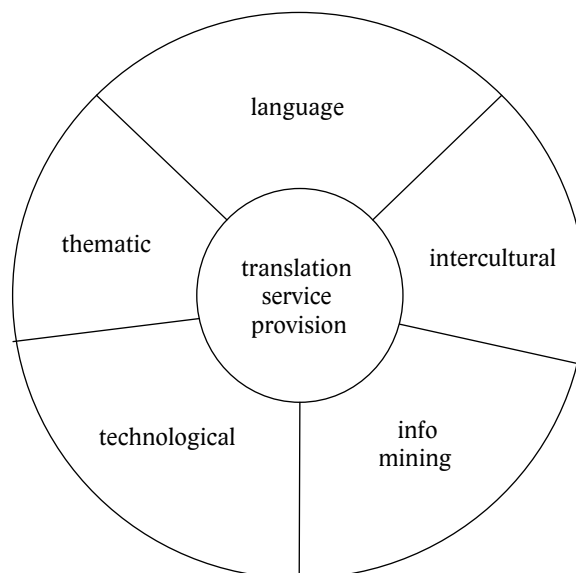


Figure 2. Translation competence model according to EMT (2009)

Source: EMT 2009, 4.

- Knowing how to extract and process relevant information for a given task (documentary, terminological, phraseological information).
- Developing criteria for evaluation vis-à-vis documents accessible on the internet or any other medium, i.e. knowing how to evaluate the reliability of documentary sources (critical mind).
- Knowing how to use tools and search engines effectively (e.g. terminology software, electronic corpora, electronic dictionaries).
- Mastering the archiving of one's own documents (EMT 2009, 6).

Information mining in the translation process and in the holistically perceived translation service provision is not confined to the tasks and skills listed above. The other translation competences postulated by EMT experts also expose a translator's need for information research and effective knowledge acquisition.

Proactivity is one human trait that is closely related to the skill of effective information mining, hence it is of utmost import to translator training. It is particularly cognitive proactivity – a specific type of proactive behaviour – that is worth analysing in detail for didactic reasons, since it stays in close relation to the quality of a translator's professional performance, achievements and success.

Researchers agree as to the nature and characteristics of proactivity. However, there is a discord of opinion as regards its roots. Proactivity is generally understood to be a personality trait (Bateman, Crant 1993), an attitude of involvement in the transformation of reality, partly conditioned by environment and circumstances (Morrison, Phelps 1999).

The notion of proactivity is defined by Thomas S. Bateman and Michael J. Crant (1993) as a disposition of an individual to undertake action to alter his/her environment, while remaining relatively independent from situational factors. Thus, a proactive personality is marked by a constant predilection towards proactive behaviour (Seibert, Crant, Kraimer 1999, 417).

When using the term proactivity to describe the relation between an individual and his/her environment, one needs to assume that

each person has the ability to shape his/her environment to a degree surpassing the tendency of the environment to shape individual human behaviours. Hence, people are able to intentionally and directly affect various elements of their environment, thus increasing the chance of achieving success (Bańka 2005, 8 – translation mine K.K.).

Proactive behaviour is transgressive in that it noticeably and intentionally exceeds the norms and behaviours that are necessary and sufficient for social adaptation. In the translation profession, proactive behaviours are a tool of achieving the highest possible standards of the translation service quality.

Proactive behaviour is necessarily an autonomous activity of an individual, aimed at changing the environment in which that individual lives or works. As Augustyn Bańka (2005, 8) observes, following Bateman and Crant (1999), we can speak of proactivity only when the effects of human behaviour transform the environment. A proactive individual does not need anyone to adjust his/her life environment to his/her demands. Instead, such an individual is an agent of intentional, effect-driven actions.

People undertake various actions when in need of transforming their current situation and environment. But these behaviours are not always proactive. On the basis of an analysis of how proactive business people (i.e. managing directors and managers in companies in the US, Central Europe and North Eastern Asia) function, Bateman and Crant (1999) develop a profile of a proactive person. The researchers have established seven key defining traits which coexist and form the basis of proactive behaviours. Thus, according to the authors, proactive persons:

1. Scan for opportunities for change.
2. Set effective, change-oriented goals. Proactive behaviour is focused on accomplishment, but particularly on accomplishment with real impact.
3. Anticipate and prevent problems.
4. Do different things, or do things differently.
5. Take action.
6. Persevere. Proactive people persist in their efforts.
7. Achieve results. (Bateman, Crant 1999, 63–64)

An interrelation of proactivity with professional and career successes, as well as the value of proactivity in predicting chances of professional success, have been verified in numerous research projects, e.g. Seibert, Crant and Kraimer (1999), Bateman and Crant (1999), Li, Liang and Crant (2010).

Although the professions studied by the authors listed above concentrated on some professions different from translation (sales people, marketing specialists, business management staff), one can still observe many overlaps in the competence profiles in these professions and the translation profession. For example, despite the fact that a lot of translation work is done individually, translators – as service providers – can often be expected to work in teams – either with other translators, or with specialists like reviewers, proof-readers and terminology managers. Even in the case of uncomplicated translation projects, a translator functions as a communicator (Hatim, Mason 1997), which implies a relationship with other service stakeholders, e.g. the client or his/her representatives. Thus, irrespective of the complexity of a translation project, translators have to exhibit advanced communication skills and show effective team work. Since translation as a profession is a service provision activity, translators' success hugely depends on how they are regarded by their partners and clients.

The value of proactivity as a predictor of future professional success is researched specifically by Brown, Kane, Cober, Levy and Shalhoop (2006). Having researched 180 students, the authors proved that the graduates exhibiting a proactive personality were more efficient and effective in searching for and getting a job. The proactive attitude of these people was also accompanied by their strong conviction, as well as their self-efficacy and high self-esteem, which also added to their speed in finding a job.

The cognitive proactivity of future translators has been studied by Katarzyna Klimkowska (2013). Proactivity was one of the predictors of professional success discussed in that study. Having researched 436 students of translation in diverse academic institutions in Poland, Klimkowska managed to determine that the would-be translators

displayed excellent and higher than average levels of general proactivity (83.48 percent of the total of researched students). Yet, as far cognitive proactivity is concerned, the results turned out to be less spectacular, with a huge percentage of scores below average and lower (70.40 percent) (2013, 351).

The research ventured by Klimkowska had two main objectives to attain:

- to examine the level of the students' cognitive proactivity in relation to their immediate transition to the translation market;
- to examine the students' cognitive proactivity as part of their mastering translation skills.

The research relied on the diagnostic survey method. The *Scale of Proactive Actions in Career Making* by Bańka (2005) and the relevant questionnaire developed by the author were employed as research techniques.

Bańka's study allowed the author to establish the level of involvement of the respondents in the actions that "helped them pursue their professional career goals, as a fundamental life objective" (2005, 22 – translation mine K.K.). The *Scale* helped obtain data on the following four indicators of proactivity: general proactivity, cognitive proactivity, proactivity in building a support network and proactivity in building psychological comfort. The research reported in the present article only focuses on cognitive proactivity.

The examination of the cognitive level allows a working diagnosis of the level of

involvement of an individual in the activities oriented towards the exploration of the environment in order to obtain the maximum amount of information and feedback needed to facilitate the realization of his/her goals connected with starting a career (Bańka 2005, 48 – translation mine K.K.).

Finding and acquiring information concerning the nature of the local, regional, domestic and global labour market is one of the key factors that increase the chance of a successful transition from education to the labour market. The competence capital and the professional qualifications that the graduates possess may not guarantee their successful search for jobs, unless they make an effort to fully recognize and comprehend the requirements of the particular profession they aspire to, as well as other related professions.

The subjects, who acknowledged their interest in a translation career, were a group of 109 students of the 1st and the 2nd year of an MA in Applied Linguistics, major in translation, at Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (UMCS). The respondent group

consisted mostly of women (88.99 per cent), and the age bracket was 22 to 25. The number of students in their 1st year was slightly higher (57 students, accounting for 52.29 percent of the pool) than that of the 2nd year respondents (52 students).

In the first research question, the students were asked to evaluate their own cognitive proactivity. The results showed that 69.73% of the students acknowledged having a low level of cognitive proactivity, while only 13.76% scored above average and higher (Table 1). It is worth mentioning here that none of the subjects acknowledged having a very high level of cognitive proactivity.

Table1. The level of cognitive proactivity of the surveyed students

Score level	Cognitive proactivity	
	N	%
very low	0	0.00
low	24	22.02
below average	52	47.71
average	18	16.51
above average	12	11.01
high	3	2.75
very high	0	0.00

Source: the author's own research

It comes as a surprise that the majority of the surveyed students admitted a relatively low level of proactivity in their search for information on possible employment opportunities, requirements and expectations of the labour market. As explained by Bańka (2005, 33–34), the search for information about the expectations of the labour market and about one's job-related assets is a natural course of action of an individual in a situation of uncertainty that accompanies the transition from education to the professional world. The increased knowledge about the world and about oneself enhances self-control and helps overcome the sense of uncertainty. Bańka also points out that the level of involvement in the search for information and feedback stays in close correlation with the predilection of an individual to study or act. He observes that the

active search for feedback is more typical of *learning-goal oriented* people rather than of the *performance-goal oriented* ones. This is because, as VandeWalle and Cummings (1997) have proved, the former type of people have a tendency to develop competences through building new skills and controlling the situation, while the latter type focuses

on role performance, and hence they demonstrate and evaluate their competences by looking for positive evaluation and avoiding negative assessment (Bańka 2005, 33–34 – translation mine – K.K.).

Bańka's argumentation presented above is helpful in explaining the low level of cognitive proactivity of the surveyed students. Yet, owing to the fact that the research procedure did not cover examining either orientation mentioned by Bańka, a complete verification of the issues at hand would require further research.

To examine the role of cognitive proactivity in developing the translation competences of the researched students, the author decided to investigate to what extent their educational translation tasks simulate (situate) their future professional activities as translators; and to what extent the students become committed to assuring the highest possible quality of their translations.

The research results show that the students perceive their university classes as only moderately related to the real-life translation commissions (Table 2). Over half of the surveyed students admitted approaching their academic translation tasks as real-life commissions. This is a relatively positive result, auguring well for the students who are just about to start their professional career.

Table 2. Selected aspects of the students' cognitive proactivity as part of mastering translation competence

	Viewing educational translation tasks as simulation of real-life commissions		Getting involved in the educational translation tasks as if they were professional translation services		Maximizing efforts to gain information necessary for the performance of professional translation tasks	
	N	%	N	%	N	%
Definitely yes	20	18.25	2	1.83	4	3.67
Rather yes	38	34.86	26	23.85	29	26.61
Difficult to say	42	38.53	27	24.77	31	28.44
Rather not	9	8.26	51	46.79	43	39.45
Definitely not	0	0.00	3	2.75	2	1.83
Total	109	100.00	109	100.00	109	100.00

Source: the author's own research

Only one out of twelve of the surveyed students admitted to seeing no relation between their participation in academic training and real translation commissions. Fortu-

nately, this is a very small group. At the same time, nearly 40.00 percent of the surveyed MA students found it difficult or impossible to define their stance on the issue at hand, which can be seen as the gravest problem revealed through our research.

Although more than a half of the students admitted experiencing their academic courses as a situated simulation of real translation service provision, almost an equal number of the subjects admitted that they fail to get involved in those classes to the same degree as they would in the case of a real translation service. One out of four students declared that they approached their tasks by adopting the role of a professional translator. The distribution of answers to the third question in Table 2 was similar to those for the second. High involvement was reported by one out of three of the surveyed students, while 41.28 per cent of them admitted that their approach to gaining information necessary to complete a translation task was not very proactive.

Statistical analysis helped determine that there were no significant discrepancies between the answers given by the 1st and the 2nd year students ($p=0.050$). Statistically significant discrepancies emerged when the level of the academic achievements of the researched students was taken into account ($p<0.001$). The students with high and very high levels of academic achievement prevailed in the group of respondents that admitted their highest level of involvement in seeking information about the translation market and the nuances of translation service provision. This distribution of results is hardly surprising. It was to be expected that good and excellent students would exhibit a higher level of involvement in their professional development, which manifests itself in their increased engagement in gaining knowledge, skills and competences. At the same time, it is rather surprising that the results for the 2nd year students – i.e. those who at the time when they participated in the research were just about to start their professional functioning – did not differ significantly from those of the 1st year ones. One could perhaps expect the former group to be more active in maximizing their information resources that could help improve their position at the threshold of their career making.

When justifying their choices, the students explained that they did not know exactly what their professional translation work was going to look like, and so they often did not see the need to approach their academic tasks as a simulation of real translation commissions. They understood the fact that all the translation classes helped them develop their essential professional competences, but they approached their academic tasks as students, not as professionals (cf. Fraser 1996 or Jakobsen 2002). They also observed that performing in the professional role during their classes was difficult, since the particular parts of the translation process were distributed over a variety of academic subjects.

Hence, there was hardly any single class that could help them see the entirety of the translation service. The respondents declared that they would be much more involved in real translation tasks and they would show greater readiness to search for information much more actively when acting as professional translators. These facts disclose an urgent need for translator education programmes to be open to cooperation with representatives of the market, so that the students could take part in real or real-like translation projects of different sorts (cf. e.g. Kiraly 2012). A need for this kind of situated initiative, bridging the Academia-market divide, was also signalled by the researched students.

The final question in the questionnaire addressed the needs that the students expressed in relation to their academic education. In other words, the students were asked about steps that could be taken by curricula designers and teachers to help them boost their cognitive proactivity. The data presented in Table 3 show that the majority (88.99%) of the respondents admitted that the element they needed most in their education was translation practice in real, market conditions. The possibility to carry out translation services as part of student practice could give the students an opportunity to put their skills to test. Also advisable is inviting experts to play the role of teachers (facilitators) in translation training. These practitioners can hugely contribute to the improvement of training by providing insight into those aspects of the professional functioning of translators that are difficult to cover under the standard constraints of formal curriculum.

Table 3. Students' suggestions concerning the university's actions needed to help them boost their cognitive proactivity

Suggestion		
	N	%
Real translation service, mostly within the framework the student practice	97	88.99
In-class simulations of a complete translation service, including search for commissions, offer preparation, contact with the customer, agreeing on the rates, etc.	65	59.63
Teachers' narrative focused on the professional approach to translation tasks	39	35.78
Classes in information mining competences as part of the curriculum	30	27.52
The assessment of student's performance should not only cover the quality of the translation, but also the level of involvement in information mining	21	19.27
Role playing – students as translators and clients	12	11.01
I don't know	5	4.59
Nothing	1	0.92

Source: the author's own research. The data does not add up to 100.00% due to multiple answers allowed

The translators-to-be also pointed out the need for classes to be organized in order to simulate the complete translation service provision process (59.63%). Worthy of note

is the fact that a fairly large group of students (35.8%) expressed their expectation that teachers emphasize more often the need for searching for all the available relevant information (27.52%) and check the students' progress in this respect (19.27%). Let us add here, that by checking the progress we mean providing the students with quality feedback that can make them construct their own learning trajectories (cf. Eraut 2000), and develop the sense and skills of self-regulation (Moser-Mercer 2008). Baňka observes that

feedback is a fundamental developmental asset, since it helps initiate and sustain motivation for achievement. People find it extremely difficult to formulate the objectives they want to pursue and to define precisely the horizon of their aspirations when expected to perform in the conditions of increased uncertainty – as is the case with university graduates, who are novices and often have “no slightest idea” about how the market is structured (Baňka 2005, 33 – translation mine – K.K.).

To conclude our discussion, it should be stressed that the research presented here is far from exhaustive, and the discussed results are only an indication of a wider range of issues relating to cognitive proactivity of the translators-to-be. In spite of the limitations connected with the non-representativeness of the group of respondents and the simplified research methodology presented in this article, the research results open a way for practical didactic actions. The respondents proved to be emerging adults – a developmental stage which is characterised by *instability* and *feeling in-between* (Tanner, Arnett, Leis 2008, 34). They showed a clear tendency to postpone the adoption of professional roles, reducing their involvement in academic classes mostly to that required by the formal educational framework, rather than to a proactive search for significant information. The relatively weak results from this large group of respondents, as regards their cognitive proactivity displayed in the area of transition to the labour market, raises the question about the degree to which their visions of professional careers and targets are crystallized.

The research also exhibited the need for academic teachers and curricula designers to emphasise more the importance of a proactive search for information, especially as part of the task-based translation classroom methodology. Creating learning conditions (scaffolding) in which a high level of involvement in information mining and management is a prerequisite for the performance of a translation task can become an essential stimulus for the development of certain information mining mechanisms which, if reinforced, will build the students' *information mining competence* (cf. EMT 2009).

Works cited

- Bańka, Augustyn. 2005. *Proaktywność a tryby samoregulacji, Podstawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*. Poznań/Warszawa: Instytut Rozwoju Kariery.
- Bateman, Thomas S., Crant, Michael J. 1993. "The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates." *Journal of Organizational Behavior* 14/2:103–118.
- Bateman, Thomas S., Crant, Michael J. 1999. "Proactive behavior: meaning, impact, recommendations." *Business Horizon* 42/3:63–70.
- Brown, Douglas J., Kane, Kevin., Cober, Richard T., Levy, Paul E., Shalhoop, Jarrett. 2006. "Proactive personality and the successful job search: A field investigation with college graduates" *Journal of Applied Psychology* 91/3:717–726.
- EMT. 2009. "Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia Communication." Brussels: European Commission, 2009. 24 March 2010 www.ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf.
- Eraut, Michael. 2000. "Non-formal Learning and Tacit Knowledge in Professional Work." [In:] *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 70; 113–136.
- European Commission. 2009. *Translating for a multilingual community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fraser, Janet. 1996. "Professional versus student behaviour." [In:] Cay Dollerup, Vibeke Appel (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 3: New Horizons*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company; 243–250.
- Gouadec, Daniel. 2007. *Translation as a Profession*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Hatim, Basil, Mason, Ian. 1997. *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- Jakobsen, Arnt L. (2002) "Translation Drafting by Professional Translators and by Translation Students." [In:] Gyde Hansen (ed.). *Empirical Translation Studies. Process and Product*. Copenhagen Studies in Language 27. Copenhagen: Samfundslitteratur; 191–204.
- Kiraly, Donald C. (2012) "Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective." [In:] *META*. Vol. 57/1; 82–95.

- Klimkowska, Katarzyna. 2013. *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Li, Ning., Liang, Jian., Crant, J. Michael. 2010. "The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: A relational perspective." *Journal of Applied Psychology* 95/2:395–404.
- Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. 2010. *Klasyfikacja Zawodów I Specjalności Na Potrzeby Rynku Pracy*. Warszawa: ZWP MPiPS.
- Morrison, Elizabeth W., Phelps, Corey C. 1999. "Taking charge at work: Extra-role efforts to initiate workplace change." *Academy of Management Journal* 42:403–419.
- Moser-Mercer, Barbara. 2008. "Skill Acquisition in Interpreting. A Human Performance Perspective." *The Interpreter and Translator Trainer*. Vol. 2/1; 1–28.
- Pym, Anthony. 2009. "Translator Training." Pre-print text available at: <http://usuaris.tinet.cat/apym/publications/publications.html> (last retrieved 28.05.2014). Also published as Pym, Anthony (2011) "Training Translators." [In:] Kirsten Malmkjaer, Kevin Windle (eds.) *The Oxford Handbook of Translation Studies*. Oxford: Oxford University Press; 475–489.
- Seibert, Scott. E., Crant, J. Michael, Kraimer, Maria L. 1999 "Proactive personality and career success" *Journal of Applied Psychology* 84/3: 416–427.
- Tanner, Jennifer L., Arnett, Jeffrey J., Leis, Julie A. 2009, "Emerging adulthood: Learning and developing during the first stage of adulthood." In *Handbook of research on adult development and learning*, edited by M. Cecil Smith, Nancy DeFrates–Densch, 34–67. London, New York: Taylor & Francis.
- Żmudzki, Jerzy. 2009. „Problemy, zadania i wyzwania translatoryki.” *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. Przegląd/Review*. Vol. 1; 41–60.



Geneza i rola efektów kształcenia w szkolnictwie wyższym (na przykładzie Lingwistycznej Szkoły Wyższej)¹

Elżbieta Zawadowska-Kittel
Lingwistyczna Szkoła Wyższa, Warszawa

Abstract

The aim of the first part of the present article is the description of different aspects of the concept of Intended Learning Outcomes and the consequences of their implementation. In the second part of the paper practical solutions adopted for Warsaw School of Applied Linguistics are presented. Intended Learning Outcomes is the concept inseparably connected with the Bologna Declaration of 19 June 1999 and may be treated as the binder of a new educational paradigm. Being the signatory of the declaration, Poland took concrete measures to achieve the objectives set out in the Declaration by introducing a new Law on Higher Education 2005 with later amendments. In an education system the stress is laid on what learners may be expected to know, understand and be able to do on the basis of learning outcomes and on how their qualifications were achieved. This way of thinking results partly from the fundamental change in the way of thinking about education that may be compared to the Copernican revolution in astronomy as it is a complete shift from the idea of teacher centered learning (TCL) to student centered learning (SCL). The present article deals with different aspects of the concept of Intended Learning Outcomes and presents the practical solutions adopted in Warsaw School of Applied Linguistics.

¹ Artykuł stanowi część większego opracowania.

Keywords: The Bologna Declaration, The National Framework of Qualifications, Bloom's Taxonomy, Constructivism, Intended Learning Outcomes

Abstrakt

Celem artykułu jest przedstawienie genezy powstania koncepcji efektów kształcenia jak i konsekwencji jej wdrażania na poziomie teoretycznym oraz w konkretnym przypadku (w Lingwistycznej Szkole Wyższej). Efekty kształcenia to pojęcie nierozdzielnie związane z procesem bolońskim, można je traktować jak spoiwo nowego paradygmatu kształcenia. Będąc sygnatariuszem traktatu bolońskiego, Polska znowelizowała ustawę o szkolnictwie wyższym, wprowadzając Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) definiowane jako „opis przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego” (art. 2, ust. 1, pkt 18a). Istotne jest, co absolwent wie i umie; mniej istotne, w jaki sposób nabył wiedzę i umiejętności. Kwalifikacja jest to zatem określony zestaw efektów uczenia się, zgodnych z wyznaczonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję. Taki sposób myślenia wynika z fundamentalnej zmiany odgrywanej w edukacji rolę przewrotu kopernikańskiego w astronomii, jest to bowiem zmiana koncepcji kształcenia zorientowanego na nauczyciela – *teacher centered learning* (TCL) na koncepcję kształcenia zorientowanego na ucznia/studenta – *student centered learning* (SCL). W niniejszej publikacji omówiona jest geneza powstania koncepcji, jej usytuowanie w nowym, zmodernizowanym systemie kształcenia, analiza definicji efektów kształcenia oraz ich opis z uwzględnieniem możliwych typów taksonomii, a także wskazanie roli weryfikacji efektów kształcenia dla realizacji SCL. W części praktycznej zaprezentowano efekty kształcenia przyjęte w Lingwistycznej Szkole Wyższej.

Słowa kluczowe: Deklaracja Bolońska, Krajowe Ramy Kwalifikacji, Taksonomia Blooma, Konstrukttywizm, Efekty Kształcenia

1. Efekty kształcenia – próba opisu koncepcji

Celem artykułu jest przedstawienie koncepcji efektów kształcenia zarówno w kontekście genezy powstania koncepcji, jak i konsekwencji jej wdrażania na poziomie teoretycznym

oraz w konkretnym przypadku (na podstawie procesu tworzenia, wdrażania i modyfikacji efektów kształcenia dla kierunku filologia w Lingwistycznej Szkole Wyższej).

Efekty kształcenia to pojęcie nierozdzielnie związane z procesem bolońskim, można je traktować jak spoiwo nowego paradygmatu kształcenia. Będąc sygnatariuszem traktatu bolońskiego, Polska znowelizowała ustawę o szkolnictwie wyższym, wprowadzając Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) definiowane jako „opis przez określenie efektów kształcenia, kwalifikacji zdobywanych w polskim systemie szkolnictwa wyższego” (art. 2, ust. 1, pkt 18a). Z definicji tej wynika, że kwalifikacje zebrane w KRK opisywane są w języku efektów kształcenia. Istotne jest, co absolwent wie i umie; mniej istotne, w jaki sposób nabył wiedzę i umiejętności. Kwalifikacja jest to zatem określony zestaw efektów uczenia się, zgodnych z wyznaczonymi standardami, których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję (IBE 2011). Taki sposób myślenia wynika z fundamentalnej zmiany odgrywającej w edukacji rolę przewrotu kopernikańskiego w astronomii, jest to bowiem zmiana koncepcji kształcenia zorientowanego na nauczyciela – *teacher centered learning* (TCL) na koncepcję kształcenia zorientowanego na ucznia/studenta – *student centered learning* (SCL).

Efekty kształcenia mają wieloaspektowy charakter, dla celów niniejszej publikacji ważne jest omówienie genezy powstania koncepcji, jej usytuowania w nowym, zmodernizowanym systemie kształcenia, analiza definicji efektów kształcenia oraz ich opis z uwzględnieniem możliwych typów taksonomii, a także wskazanie roli weryfikacji efektów kształcenia dla realizacji SCL. Podjęta zostanie również próba oceny znaczenia efektów kształcenia dla realizacji idei procesu bolońskiego.

1.1. Geneza koncepcji

Na powstanie koncepcji efektów kształcenia wpisanych w tworzone obecnie na świecie ramy kwalifikacji dla szkolnictwa złożył się cały szereg czynników wynikających z nowych trendów w nauce (odejście od behawioryzmu na rzecz konstruktywizmu), jak również ze zmian społecznych i politycznych zachodzących w świecie. Można sądzić, że taka formuła stała się koniecznością i wynika z uwarunkowań zewnętrznych, z drugiej strony nowy sposób myślenia o edukacji tworzy nową rzeczywistość nie tylko w instytucjach oświatowych zajmujących się kształceniem na różnych poziomach, ale również zmienia sposób myślenia o wiedzy, wykształceniu oraz umiejętnościach, jakie należy zdobyć, by móc funkcjonować na rynku pracy.

1.1.1. Od behawioryzmu do konstruktywizmu

Podejście behawioralne opiera się na założeniu, że człowiek jest wyuczalny (Mietzel 2002). Nauczyciel dysponuje niezbędnymi informacjami w ilości wystarczającej, aby zaspokoić potrzeby edukacyjne ucznia, a także porządkuje przekazywane informacje w ciąg przyczynowo-skutkowy. Procesy kształcenia muszą być ustawicznie monitorowane i kontrolowane w celu zapewnienia mierzalności wyników, cele stawiane procesom kształcenia stają się mniej złożone, dokonuje się ich operacjonalizacji (Mietzel 2002). W takiej sytuacji osiągnięcia niemierzalne muszą być traktowane jako drugorzędne, a punkt ciężkości przesuwa się w stronę informacji lepiej kontrolowanych niż np. kompetencje interpersonalne (Lubina 2005). Podejście konstruktywistyczne osadzone w poznawczej koncepcji człowieka postrzega ucznia jako aktywny podmiot, który posiada rozbudowaną wiedzę zastaną (Mietzel 2002). Celem kształcenia jest aktywizacja tej wiedzy (stanowiącej często zbiór przypadkowych informacji uzupełnianych mniej lub bardziej intencjonalnie i z reguły subiektywnie). Konstruktywizm kładzie nacisk na sposób, w jaki jednostka nadaje znaczenie temu, co się dzieje (Lubina 2005). Uczestnik procesu świadomie przetwarza podawane informacje, a także porządkuje materiał na użytek własnej edukacji. Piotr Bołtuć (2011, 2) pisze: „Nie chodzi zatem, jak we wczesnym konstruktywizmie w architekturze, o zbudowanie czegoś i uwidocznienie doskonałości określonej, stałej struktury jego konstrukcji. Przeciwnie, zadaniem jest ciągle przekonstruowywanie, podobne do zabawy klockami”. Bołtuć dodaje jednak, że z drugiej strony, analizując problem od strony nauczyciela, panuje obecnie przekonanie, iż **wiedza jest obecnie zbyt złożona, by nauczyciel mógł po prostu ją przekazywać**. Nauczyciel zatem nie naucza, nie przekazuje informacji, ale wspiera studentów w ich poszukiwaniach (Bołtuć 2011, 2). Przy takim podejściu rośnie rola i odpowiedzialność ucznia czy studenta za proces zdobywania wiedzy, to uczący się są teraz w centrum procesu. Twórcza rola uczących się, praca w grupach, szacunek do uczniów, nawet tych mniej zdolnych, to według Bołtucia cecha pozytywna konstruktywizmu. Cechą negatywną może być jednak dewaluacja roli nauczyciela, a co więcej, coraz częstsze traktowanie opinii studentów o wykładowcach jako istotnego narzędzia oceny. Konstruktywizm może również prowadzić do zjawiska „fałszywego konsensusu”, co wynika z faktu, że wiedza jest zawsze w pewien sposób kontrolowana przez osoby uczące się, a zatem zawsze jest subiektywna (Bołtuć 2011, 2).

Zdaniem Zbigniewa Megera (2006, 8) podejście konstruktywistyczne do nauczania nie rozwiązuje jednak wszystkich problemów, zwłaszcza że uczący się, którzy nie po-

siadają wiedzy podstawowej, nie mogą samodzielnie wytworzyć nowej wiedzy. Meger podkreśla również, że nie zbadano, czy samodzielne konstruowanie wiedzy jest możliwe w każdym przypadku.

Dla celów niniejszego artykułu najistotniejsza jest konstruktywistyczna zamiana ról nauczyciela i uczącego się, skutkująca centralną rolą studenta w procesie edukacji. Istotne jest **również** uwzględnienie twórczej roli uczących się w konstruowaniu efektów kształcenia. Zmiany w sposobie myślenia o procesie edukacji stanowią tło zachodzących procesów i przedsięwzięć reformatorskich w Europie i na **świecie**.

1.1.2. Przebieg procesu bolońskiego

Proces boloński rozpoczął się przed piętnastoma laty i trwa do dziś. Jak pisze Andrzej Kraśniewski,

nie jest [on] synonimem wszystkich obserwowanych zmian (pozytywnych i negatywnych) zachodzących w europejskim szkolnictwie wyższym. Niektóre problemy utożsamiane (...) z Procesem Bolońskim mają z nim w istocie jedynie luźny związek. Przykładem jest przejście od kształcenia elitarnego do kształcenia masowego i związany z tym problem znalezienia odpowiednich środków finansowych, niezbędnych do pokrycia kosztów kształcenia znacznie zwiększonej liczby studentów, a także zapewnienia odpowiedniej jakości świadczonych usług edukacyjnych w warunkach masowości kształcenia. Proces Boloński, w tym wprowadzenie studiów dwustopniowych, jest próbą rozwiązania tych problemów, a nie – jak twierdzą przeciwnicy reform – ich źródłem (2009, 8).

Należy jednak zdawać sobie sprawę z faktu, jak poważne zagrożenia dla systemu edukacji oraz poziomu wykształcenia stwarza tzw. „bolonizacja uczelni”. Według Marii Czerepaniak-Walczak proces boloński niesie w sobie wprawdzie „szanse na osobisty rozwój uczestników i wspólnot w skali europejskiej i globalnej, lecz zwiększa także prawdopodobieństwo eskalacji zagrożeń i utrudnień rozwoju, narastanie rywalizacji i rozwarstwienia społecznego. Biurokratyczne tworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego generuje szereg napięć i oporów ze strony środowisk akademickich. Zachwianiu ulega poczucie autonomii uniwersytetu. Powodowane administracyjnie konkurencyjność i rywalizacja osłabiają integrację i wzajemne zaufanie. Wspomniany już nacisk rynku staje się poważnym czynnikiem zakłócającym realizację tradycyjnych funkcji uniwersytetu. Trudno to usprawiedliwić faktem, że współczesne europejskie uniwersytety wywodzą się ze średniowiecznej tradycji gildii (cechów) *universitas magistrorum et scholarium* (Czerepaniak-Walczak 2013, 12–13).

W Polsce, gdzie w wyniku reformy oświaty zaniedbano całkowicie szkolnictwo zawodowe na poziomie ponadpodstawowym (licea profilowane nie sprawdziły się ani jako kuźnia pracowników przygotowanych do wykonywania zawodu, ani jako szkoła przygotowująca do egzaminu maturalnego i dalszych studiów), wyższe szkolnictwo zawodowe wypełnia istniejącą lukę na poziomie wyższym, co musi prowadzić do zaniżania poziomu edukacji. Poziom ten zaniżają również stanowczo zbyt niskie wymagania wobec maturzystów (próg zdawalności równy 30%), wskutek czego studia rozpoczynają osoby nieprzygotowane intelektualnie do studiowania. Reformę szkolnictwa wyższego należało zatem rozpocząć od reformy szkolnictwa ponadpodstawowego; tzw. masowość kształcenia nie usprawiedliwia jego niskiej jakości spowodowanej w dużym stopniu brakiem przygotowania podejmujących naukę w szkołach wyższych do studiowania. Co gorsza, absolwenci wyższych uczelni doświadczają coraz poważniejszych problemów ze znalezieniem pracy, mimo wielu lat (a w przypadku szkolnictwa prywatnego również mimo sporych wydatków) przeznaczonych na edukację, co pogłębia ich frustrację. Rola współczesnych uczelni wyższych jako szkół współpracujących z rynkiem budzi zrozumiałe kontrowersje. Podział kierunków na praktyczne oraz ogólnoakademickie stanowi pewną próbę rozwiązania problemu, choć na wprowadzenie profilu praktycznego decyduje się niewiele uczelni w obawie przed negatywną hierarchizacją szkół wyższych. Główny problem tkwi jednak w przygotowaniu kandydatów do studiowania przez szkoły niższego szczebla oraz podniesienie wymagań w stosunku do kandydatów na studia, co w dobie niżu demograficznego i ustawicznej walki o byt, jaką prowadzą uczelnie (również państwowe), nie wydaje się możliwe.

1.1.2.1. Dokumenty poprzedzające podpisanie Deklaracji Bolońskiej

Zapowiedzią procesu stała się Karta Bolońska (Bologna Magna Charta Universitatum) z 1988 roku. Sygnatariusze Karty przyjęli podstawowe zasady budowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Zobowiązują się w niej strzec akademickich wartości tolerancji, szacunku i otwartości, określając centralną rolę uniwersytetów w życiu społecznym. W Karcie po raz pierwszy pojawia się zobowiązanie państw europejskich do stworzenia jednolitego systemu oceniania i promowania absolwentów oraz wspólnego systemu kształcenia opartego na studiach licencjackich i magisterskich.

Kolejny etap procesu stanowi Deklaracja Sorbońska z 25 maja 1998 roku, której podstawę stanowiło przekonanie o znaczeniu edukacji oraz współpracy edukacyjnej dla rozwoju i umocnienia stabilnych, pokojowych i demokratycznych społeczeństw (1998: 1). Ministrowie edukacji Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii postawili sobie za cel,

aby zmobilizować właściwe narodowe instytucje do zmiany systemów edukacyjnych tak, by sprostały one wymaganiom rynków ekonomicznych, komercyjnych i finansowych, które powstały wskutek zjednoczenia się części Europy. Istniejące różnice w systemach edukacji, a tym samym różnice w kwalifikacjach uniemożliwiały swobodne przemieszczanie się oraz zatrudnianie obywateli, a także zmniejszały szansę Europy w światowym współzawodnictwie.

Idee „harmonizacji”, zapewnienia większej mobilności i poprawy możliwości zatrudnienia zostały rozwinięte w Deklaracji Bolońskiej.

1.1.2.2. Deklaracja Bolońska

Sygnatariusze Deklaracji, nawiązując do zasad określonych w Karcie Bolońskiej i Deklaracji Sorbońskiej, stwierdzają: „postanawiamy koordynować naszą politykę, aby osiągnąć w krótkim okresie, a w każdym razie w ciągu pierwszej dekady trzeciego tysiąclecia, poniższe cele, które uważamy za niezwykle istotne dla utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz promowania europejskiego systemu szkolnictwa wyższego na całym świecie:

- Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, również poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu, w celu promowania zatrudnialności obywateli europejskich i międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.
- Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach kształcenia: studiach I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiach II stopnia (magisterskich). Dostęp do studiów II stopnia będzie wymagać pomyślnego ukończenia studiów I stopnia, trwających co najmniej trzy lata. Tytuł zawodowy/stopień przyznany po studiach I stopnia będzie również uznawany na europejskim rynku pracy, jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Studia II stopnia powinny prowadzić do tytułu zawodowego magistra i/lub stopnia naukowego doktora – jak w wielu krajach europejskich.
- Ustanowienie systemu punktów zaliczeniowych, takiego jak ECTS – jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów. Punkty będzie można również uzyskiwać poza szkolnictwem wyższym pod warunkiem, że będą one uznawane przez przyjmujące studentów uczelnie.
- Promowanie mobilności poprzez likwidowanie przeszkód utrudniających faktyczną swobodę przemieszczania się, ze szczególnym uwzględnieniem następujących aspektów:
 - w przypadku studentów: dostęp do możliwości kształcenia i szkolenia oraz związanej z tym opieki, pomocy i świadczeń dla studentów;

- w przypadku nauczycieli, naukowców i pracowników administracyjnych: uznawanie i „waloryzowanie” okresów prowadzenia badań, nauczania i szkolenia w innym kraju europejskim, bez naruszania ich uprawnień ustawowych.
- Promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii.
- Promowanie niezbędnego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym, szczególnie w pracach nad tworzeniem programów nauczania, współpracy międzyuczelnianej, programach wymiany, zintegrowanych programach studiów oraz szkoleniach i badaniach.

Proces boloński nie miał na celu tworzenia standardów; stanowił raczej „próbę zorganizowania systemu szkolnictwa wyższego w Europie tak, aby stał się on powszechnie zrozumiały i godny zaufania, a jednocześnie pozostał zróżnicowany, czy wręcz szczytujący się różnorodnością” (Kraśniewski 2009, 7). Mimo to dokument budzi do dziś poważne kontrowersje, związane zarówno z samą ideą procesu, jak i problemami występującymi w różnych krajach przy jego realizacji (patrz: 2.4.4).

1.1.2.3. Dokumenty przyjęte po podpisaniu Deklaracji Bolońskiej

Po podpisaniu Deklaracji Bolońskiej potwierdzono znaczenie jej celów i zadań w Komunikacie Praskim z 2001 roku. Uzupełniono również postulowane działania o wdrożenie idei uczenia się przez całe życie, współdziałanie uczelni i studentów w realizacji procesu bolońskiego, propagowanie atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW) poza Europą. Uznano, iż uczenie się przez całe życie stanowi zasadniczy element EOSW, a w Europie przyszłości, zbudowanej na społeczeństwie i gospodarce opartej na wiedzy, strategie uczenia się przez całe życie będą musiały sprostać wyzwaniu konkurencyjności i wykorzystania najnowszych technologii oraz przyczyniać się do zwiększenia spójności społecznej, zapewnienia równości szans i podniesienia jakości życia. Ministrowie podkreślili, iż udział uniwersytetów i innych uczelni oraz studentów jako kompetentnych, aktywnych i konstruktywnych partnerów w tworzeniu i kształtowaniu EOSW jest potrzebny i mile widziany. Uczelnie dowiodły, jak istotne znaczenie ma dla nich stworzenie wewnętrznie spójnego i sprawnie funkcjonującego, a jednocześnie zróżnicowanego i elastycznego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Ministrowie zwrócili również uwagę na to, że jakość jest podstawowym warunkiem zaufania, adekwatności do potrzeb, mobilności, kompatybilności i atrakcyjności EOSW. Wyrazili też swoje uznanie dla wkładu uczelni w opracowywanie programów studiów łączących jakość akademicką z przydatnością dla trwałego zatrudnienia oraz wezwali

do dalszych aktywnych działań uczelni w tym zakresie. Jednocześnie zapewnili, że studenci powinni uczestniczyć i mieć wpływ na organizację oraz treści kształcenia na uniwersytetach i w innych uczelniach. Potwierdzili również przywoływaną przez studentów potrzebę uwzględnienia wymiaru społecznego w procesie bolońskim, zgadzając się jednocześnie co do zasadniczego znaczenia podnoszenia atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego dla studentów z Europy i innych części świata. Stwierdzono, iż należy wzmocnić czytelność i porównywalność tytułów zawodowych/stopni europejskiego szkolnictwa wyższego w wymiarze ogólnoswiatowym poprzez opracowanie wspólnej ramowej struktury kwalifikacji, jak również poprzez spójne mechanizmy zapewniania jakości i akredytacji/certyfikacji oraz intensywniejsze działania informacyjne (Komunikat Praski 2001, 3).

Kolejnym etapem procesu była tzw. Deklaracja Kopenhaska (The Copenhagen Declaration 2002), wydana w Kopenhadze dnia 29 i 30 listopada 2002 roku, w sprawie wspierania ściślejszej współpracy europejskiej w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego. W Deklaracji Kopenhaskiej ustanowiono priorytety procesu kopenhaskiego dotyczącego wzmocnionej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. Celem procesu jest poprawa wyników, jakości i atrakcyjności kształcenia i szkolenia zawodowego w Europie. Ma on zachęcać do wykorzystywania różnych możliwości kształcenia zawodowego w kontekście uczenia się przez całe życie i za pomocą narzędzi wspomagających taką formę kształcenia.

Proces kopenhaski obejmuje:

- wymiar polityczny ukierunkowany na ustanowienie wspólnych europejskich celów oraz zreformowanie krajowych systemów kształcenia i szkolenia zawodowego;
- stworzenie wspólnych europejskich ram i narzędzi zwiększających przejrzystość i jakość kompetencji oraz kwalifikacji i ułatwiających mobilność;
- współpracę ukierunkowaną na uczenie się od siebie nawzajem na poziomie europejskim oraz zaangażowanie wszystkich zainteresowanych stron na poziomie krajowym.

Priorytety wyznaczone w Deklaracji Kopenhaskiej zapewniają podstawę dla dobrowolnej współpracy w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego. Aby osiągnąć cel wyznaczony na 2010 rok, są one ukierunkowane na:

- wzmocnienie wymiaru europejskiego w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego;
- zwiększanie zakresu udostępnianych informacji, wskazówek i porad dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego oraz przejrzystości w tym zakresie;
- pracowywanie narzędzi do wzajemnego uznawania i zatwierdzania kompetencji oraz kwalifikacji;
- poprawę zapewniania jakości w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego.

Proces kopenhaski odegrał zasadniczą rolę w podnoszeniu świadomości na temat kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie europejskim i krajowym, w szczególności dzięki wprowadzeniu wspólnych europejskich narzędzi, zasad i wytycznych w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. Uruchomił głębokie reformy, które doprowadziły do przyjęcia podejścia opartego na efektach uczenia się. Niemniej jednak realizacja założeń z Kopenhagi wymaga ulepszenia komunikacji, aby mocniej zaangażować zainteresowane strony, oraz ściślejszego powiązania kształcenia i szkolenia zawodowego z innymi obszarami polityki, aby sprostać wyzwaniom społeczno-gospodarczym oraz urzeczywistniać mobilność i koncepcję uczenia się przez całe życie.

Aby obszar kształcenia i szkolenia zawodowego był przygotowany na obecne i przyszłe wyzwania, europejskie systemy kształcenia i szkolenia muszą być między innymi elastyczne i dobre jakościowo, być dostosowywane do zmian na rynku pracy i uwzględniać powstające sektory oraz umiejętności, zapewniać dostosowane do potrzeb i łatwo dostępne doskonalenie zawodowe, zapewniać trwałość oraz doskonałość kształcenia i szkolenia zawodowego przez przyjęcie wspólnego podejścia do zapewnienia jakości, zapewniać ludziom instrumenty dostosowywania się do nowych okoliczności i zarządzania zmianami, umożliwiając im zdobywanie kompetencji kluczowych, sprzyjając włączeniu społecznemu, gwarantować sprawne przydzielanie i sprawiedliwe dzielenie zasobów.

Należy w tym miejscu zauważyć, że mimo wprowadzenia w Polsce koncepcji Ram Kwalifikacji, niespójny wydaje się system ponadpodstawowego szkolnictwa zawodowego oraz zawodowego szkolnictwa wyższego. Ta luka, która przyczynia się z pewnością do gorszej jakości przygotowywania uczących się do zawodu, co tym samym zmniejsza ich szanse na znalezienie pracy, powinna być jak najszybciej systemowo wypełniona.

W dwa lata po ogłoszeniu Deklaracji Kopenhaskiej w Komunikacie Berlińskim potwierdzono znaczenie wymiaru społecznego w procesie bolońskim, akcentując konieczność zmniejszenia nierówności społecznych, jak również nierówności ze względu na płeć, zarówno na szczeblu krajowym, jak i europejskim.

W tym kontekście ministrowie podtrzymują swoje stanowisko, zgodnie z którym szkolnictwo wyższe jest dobrem publicznym i stanowi obszar odpowiedzialności publicznej. Podkreślają też, że w międzynarodowej współpracy akademickiej i wymianie pierwszeństwo powinny mieć wartości akademickie.

Ministrowie stwierdzili również, że przykładają należyłą wagę do konkluzji Rady Europejskiej z Lizbony (2000 rok) i Barcelony (2002 rok), zgodnie z którymi Europa ma stać się „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką opartą na wiedzy w świecie, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę coraz lepszych miejsc

pracy i zapewniającą większą spójność społeczną” i w których wzywa się do podejmowania dalszych działań i ściślejszej współpracy w kontekście procesu bolońskiego (Komunikat Berliński 2003, 1).

W Komunikacie Berlińskim powrócono do idei przyświecającej Karcie Bolońskiej – tj. uznania znaczenia związku kształcenia oraz badań naukowych i znaczenia badań jako integralnej części szkolnictwa wyższego. Z tych założeń wynikło rozszerzenie dwustopniowej struktury studiów o studia doktoranckie (studia III stopnia) oraz uznanie za istotne rozwoju kształcenia interdyscyplinarnego. Do priorytetowych kierunków działań zaliczono zapewnienie jakości kształcenia i wprowadzenie uznawalności dyplomów i okresów studiów realizowanych poza macierzystą uczelnią (Komunikat Berliński 2003, 1–7).

W Bergen (2005) dokonano ponownie oceny przebiegu procesu bolońskiego, formułując priorytetowe kierunki działań. Wśród nich znalazło się zacieśnianie związków kształcenia i badań naukowych, zwiększenie dostępności studiów dla kandydatów ze wszystkich grup społecznych bez względu na ich możliwości finansowe, usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników, zwiększenie atrakcyjności EOSW poza Europą. Za istotne uznano wdrażanie standardów i wskazówek dotyczących zapewnienia jakości w kształceniu zaproponowanym w raporcie European Association for Quality Assurance (ENQA), wdrażanie krajowych struktur kwalifikacji, przyznawanie i uznawanie wspólnych tytułów zawodowych/stopni, w tym również stopnia doktora, tworzenie elastycznych ścieżek kształcenia w szkolnictwie wyższym, włącznie z procedurami uznawania dotychczasowego kształcenia. Zadeklarowano chęć stworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego opartego na zasadach jakości i przejrzystości. Zapisano, iż współtworząc społeczeństwo oparte na wiedzy, należy przywiązywać wielką wagę do bogatego dziedzictwa oraz różnorodności kulturowej Europy. Zobowiązano się do podtrzymywania zasady publicznej odpowiedzialności za szkolnictwo wyższe w kontekście złożoności nowoczesnych społeczeństw. Zapisano, iż w związku z tym, że szkolnictwo wyższe jest usytuowane w miejscu, gdzie przecinają się sfery badań, edukacji i działalności innowacyjnej, jest ono także kluczem do konkurencyjności Europy. Zobowiązano się również do zadbania o to, by uczelnie posiadały autonomię niezbędną do wprowadzenia uzgodnionych reform, a także dostrzeżono potrzebę zapewnienia uczelniom odpowiedniego ciągłego finansowania. W Komunikacie z Bergen zapisano też, iż struktura Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego opiera się na trzech cyklach, przy czym każdy z tych poziomów ma przygotować studenta do funkcjonowania na rynku pracy, dalszego rozwijania kompetencji oraz aktywności

obywatelskiej. Kluczowymi wyróżnikami struktury EOSW są również: kompleksowa ramowa struktura kwalifikacji, uzgodniony zbiór europejskich standardów i wskazówek dotyczących zapewniania jakości oraz uznawanie tytułów zawodowych stopni i okresów studiów (Komunikat z Bergen 2005, 1–5).

Spotkanie ministrów w Londynie (maj, 2007) stało się okazją do podsumowań i ocen zadań sformułowanych poprzednio. Zasygnalizowano wzrastające poparcie dla nowych rozwiązań, zwłaszcza dla koncentracji na potrzebach studenta i osiąganych przez niego efektach kształcenia. Wskazano na konieczność usuwania przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników, a także zapewnienia równego dostępu do studiów i realnych możliwości studiowania osobom ze wszystkich grup społecznych. Zwrócono też uwagę na konieczność poprawy współdziałania z pracodawcami i innymi partnerami społecznymi w celu zwiększenia możliwości zatrudnienia absolwentów wszystkich trzech poziomów studiów. Postanowiono wdrożyć działania mające na celu zwiększenie znaczenia procesu bolońskiego w skali globalnej. Istotnym akcentem spotkania w Londynie było wyeksponowanie tematyki struktury kwalifikacji. Stwierdzono, że struktury stanowią istotne instrumenty służące zapewnianiu porównywalności i przejrzystości w obrębie EOSW oraz ułatwiający przemieszczanie się uczących się osób w obrębie systemów szkolnictwa wyższego, jak również pomiędzy nimi. Powinny one również pomóc uczelniom w opracowywaniu modułów i programów studiów opartych na efektach kształcenia i punktach zaliczeniowych oraz doprowadzić do poprawy uznawalności kwalifikacji, jak również wszystkich form dotychczasowego kształcenia. Zauważono, że podjęte zostały pewne wstępne kroki w kierunku wdrożenia krajowych kwalifikacji, ale niezbędne są znacznie bardziej intensywne działania. Zobowiązano się do pełnego wdrożenia takich krajowych struktur kwalifikacji wraz z odpowiednim potwierdzeniem ich zgodności z kompleksową ramową strukturą kwalifikacji EOSW do 2010 roku. Zważywszy na fakt, iż jest to zadanie ambitne, zwrócono się z prośbą do Rady Europy o wspieranie wymiany doświadczeń w zakresie opracowywania krajowych struktur kwalifikacji w taki sposób, aby sprzyjały większej mobilności studentów i nauczycieli oraz przyczyniały się do zwiększenia zatrudnialności. Wyrażono zadowolenie z faktu, że krajowe struktury kwalifikacji są zgodne z kompleksową ramową strukturą kwalifikacji EOSW, będą również zgodne z przedstawionym przez Komisję Europejską projektem europejskiej struktury kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Kompleksową ramową strukturę kwalifikacji EOSW, której kształt uzgodniono w Bergen, uznano za główny element w promocji europejskiego szkolnictwa wyższego w kontekście globalnym. Podkreślono również konieczność tworzenia ścieżek kształcenia wspierających uczenie się przez całe życie (Komunikat Londyński 2007, 1–7).

Komunikat z Leuven/Louvain-la-Neuve (2009, 1–7) wyznaczył priorytetowe działania w sferach wymiaru społecznego rozumianego jako: równy dostęp i możliwość ukończenia studiów, uczenie się przez całe życie, zatrudnialność, kształcenie ukierunkowane na studenta i misja dydaktyczna szkolnictwa wyższego, edukacja, badania i innowacje, otwartość w wymiarze międzynarodowym, mobilność, zbieranie danych w celu monitorowania postępów w realizacji celów (benchmarking, poszukiwanie źródeł finansowania edukacji). W komunikacie zapisano:

„1. W dekadzie do roku 2020 europejskie szkolnictwo wyższe ma wnieść decydujący wkład w urzeczywistnianie idei Europy wiedzy, którą cechuje znaczna kreatywność i innowacyjność.

W obliczu wyzwania, jakie stanowi starzenie się ludności, wysiłki te powiodą się jedynie wtedy, gdy Europa optymalnie wykorzysta talenty i zdolności wszystkich swych obywateli oraz zaangażuje się w pełni w uczenie się przez całe życie oraz rozszerzanie uczestnictwa w szkolnictwie wyższym.

2. Przed europejskim szkolnictwem wyższym stoi również poważne wyzwanie, a zarazem wyłaniają się możliwości związane z globalizacją i przyspieszonym rozwojem technologicznym, co oznacza pojawienie się nowych organizatorów kształcenia, nowych grup uczących się osób i nowych form uczenia się. Formy kształcenia ukierunkowane na studenta i mobilność ułatwią studentom rozwijanie kompetencji, jakich potrzebują na zmieniającym się rynku pracy i zapewnią im przygotowanie do pełnienia roli aktywnych i odpowiedzialnych obywateli.

3. Nasze społeczeństwa odczuwają obecnie skutki globalnego kryzysu finansowego i gospodarczego. Z myślą o tym, aby doprowadzić do trwałego ożywienia i rozwoju gospodarczego, dynamiczne i elastyczne europejskie szkolnictwo wyższe będzie dążyć do wprowadzania innowacji, opierając się na integracji sfery edukacji i badań na wszystkich poziomach. Jesteśmy świadomi tego, że szkolnictwo wyższe ma do odegrania kluczową rolę, jeśli mamy sprostać stojącym przed nami wyzwaniom oraz promować rozwój kulturalny i społeczny naszych społeczeństw. W związku z tym za najwyższy priorytet uznajemy inwestycje publiczne w szkolnictwo wyższe.

4. Zobowiązujemy się do realizowania z pełnym zaangażowaniem celów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – obszaru, w którym szkolnictwo wyższe jest domeną odpowiedzialności publicznej i w którym wszystkie uczelnie odpowiadają na szersze potrzeby społeczeństwa poprzez różnorodność swych misji. Celem jest zapewnienie uczelniom niezbędnych środków do tego, aby mogły nadal wypełniać w pełnym zakresie takie przypisane im zadania jak przygotowywanie studentów do życia jako aktywnych

obywateli w demokratycznym społeczeństwie, przygotowywanie studentów do przyszłego życia zawodowego i umożliwianie im rozwoju indywidualnego, tworzenie i utrzymywanie szerokich podstaw wiedzy na zaawansowanym poziomie oraz stymulowanie badań i innowacji. Niezbędne, przeprowadzane obecnie, reformy systemów szkolnictwa wyższego i polityki w tej dziedzinie pozostaną silnie osadzone w europejskich wartościach – autonomii uczelni, wolności akademickiej i równości społecznej – i będą wymagać pełnego uczestnictwa studentów i kadry” (ibidem).

Sformułowane w dokumentach bolońskich postulaty czy zadania nie są istotą procesu bolońskiego ani też celem samym w sobie, lecz służą przede wszystkim realizacji celów ogólnych, jakimi były stworzenie warunków do mobilności obywateli, dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, a zwłaszcza doprowadzenie do poprawy zatrudnialności, podniesienie atrakcyjności i poprawienie pozycji konkurencyjnej systemu szkolnictwa wyższego w Europie, tak aby odpowiadała ona wkładowi tego obszaru w rozwój cywilizacji (Kraśniewski 2010).

Na efekty kształcenia należy również patrzeć przez pryzmat realizacji powyższych celów – czy rzeczywiście nowy sposób opisu programów studiów może znacząco zmienić sytuację szkolnictwa wyższego w Polsce i w Europie, a także czy przyczynia się istotnie do wzrostu jego prestiżu; jest to przedmiot polemik i kontrowersji. Rozpoczynają się one jednak już na poziomie akceptacji idei przyświecających twórcom procesu bolońskiego. Dodać należy, że nawet przedstawiciele świata nauki, którzy generalnie je akceptują, zgłaszają wiele wątpliwości na poziomie procesu ich realizacji.

1.1.3. Zagrożenia płynące z realizacji założeń procesu bolońskiego

Wprowadzenie zmian wynikających z wprowadzenia w Polsce procesu bolońskiego wywołało w wielu środowiskach akademickich falę sceptycyzmu. Jak pisze T. Szapiro (2011), dominowało niechętnie nastawienie do propozycji przywiezionej z zewnątrz, co skutkowało brakiem pasji reformatorskiej w polskich uczelniach. Elementem decydującym o takiej postawie mogła być wewnętrzna sprzeczność w procesie bolońskim, jaką jest różnorodność i przymusem koordynacji, który stanowił podważenie autonomii uczelni mimo deklarowanej chęci jej wzmocnienia. „Fakt, że nie zakłada się administracyjnego dylematu ograniczenia różnorodności, lecz jego społeczne uzgodnienie, nie zmienia faktu, że ideowy wymiar procesu bolońskiego jako drogi do wielokulturowości Europy nie jest wiarygodny. W ostatecznym, praktycznym wymiarze lokalna kultura edukacyjna jest wypierana i nie ma szans na przetrwanie, gdyż funkcjonuje w systemie

społecznie nieefektywnym” (ibidem: 11). Stoi to w jawnej sprzeczności z założeniem Deklaracji Bolońskiej, której celem było „połączenie wysiłków edukacyjnych we wzmocnieniu i współbrzmieniu” narodowych systemów edukacyjnych. Przyjmując za punkt wyjścia relatywnie pojmowaną efektywność szkolnictwa amerykańskiego i azjatyckiego twórcy Deklaracji Bolońskiej nie wyeksponowali zagrożeń, jakie płyną z faktu, że – jak to ujmuje Toby Miller (2012), instytucje akademickie zaczęły przypominać organizacje, którym służą, ponieważ uczelnie przekształcono w duże przedsiębiorstwa. Możemy zatem błędem przyjąć, że proces komercjalizacji uczelni rozpoczęty zgodnie z założeniami procesu bolońskiego, w Polsce spotęgowany został przez umasowienie szkolnictwa wyższego związane z powstaniem uczelni wyższych. W ulotce napisanej na Uniwersytecie Kalifornijskim, a propagowanej również w Europie autor stwierdza:

Proces Boloński w otwarty sposób oddaje uniwersytet w służbę biznesu. Redefiniuje edukację jako wytwarzanie mobilnych i elastycznych pracowników, posiadających umiejętności, których wymagają pracodawcy, centralizuje proces tworzenia standardów pedagogicznych, usuwa lokalne ośrodki kontroli oraz dewaluuje lokalną wiedzę i interesy” (Caffentiz 2011).

Krytycy zmian w szkolnictwie wyższym, podobni w lewicowych poglądach neomarksistom Caffentizowi, podkreślają negatywne skutki strategii „zamieniania wyższych uczelni w jeden z trybików w maszynierii produkującej wzrost gospodarczy” (2010, 15). Twierdzą bowiem, że „temu służy wdrażany w całej Unii Europejskiej proces boloński, o którego wprowadzeniu zdecydowali urzędnicy za plecami naukowców i poza demokratyczną debatą. Celem procesu bolońskiego jest zamiana uczelni w taśmowe fabryki produkujące siłę roboczą dopasowaną do wymogów elastycznego rynku pracy.” Z drugiej strony takie dopasowanie tłumaczono koniecznością stworzenia młodym ludziom szansy zatrudnienia i próbą częściowego rozwiązania problemu bezrobocia, z którym boryka się cała Europa.

Z perspektywy obrońców misyjności uczelni wyższych największy problem stanowi jednak odejście od autotelicznych funkcji poznania i instrumentalizacja wiedzy. Wiedza możliwa do natychmiastowego zastosowania w praktyce szybko się dezaktualizuje, zadaniem uczelni powinno być zatem wykształcenie umiejętności zdobywania wiedzy, a także wyposażenie absolwenta w pewien zasób wiedzy ogólnej umożliwiający konstruktywistyczne podejście do procesu uczenia się i nauczania. Takie cele realizowane są poprzez efekty kształcenia sformułowane dla Lingwistycznej Szkoły Wyższej.

Niektórzy krytycy wprowadzenia procesu bolońskiego Polsce podnoszą problem zagrożeń płynących z mobilności studentów, która na ogół bywa postrzegana wyłącznie jako szansa rozwoju i realizacji planów zawodowych. Ewa Chmielewska i Jakub Brdulak pytają:

Czy proces boloński w istocie zaowocował powszechnie użyteczną mobilnością studentów, absolwentów i pracowników, czy też przeciwnie – uruchomił silny strumień drenażu mózgów i przenoszenia kapitału intelektualnego do północno-zachodniej Europy, a co za tym idzie, stworzył w jednym miejscu lepsze, a w innym gorsze krajowe podstawy do budowy społeczeństw wiedzy? Czy proces boloński uruchomił narzędzia współpracy pomiędzy uczelniami i krajowymi systemami edukacji wyższej, czy też raczej narzędzia konkurencji pomiędzy nimi? I pytanie fundamentalne: czy powinniśmy i czy już potrafimy myśleć o Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego jako „naszym” obszarze i cieszyć się jego wspólnymi osiągnięciami, nie kierując się względami narodowymi, czy też jednak dominuje w Europie myślenie kategoriami systemów narodowych, dla których EOSW jest miejscem zdobywania jak najlepszej pozycji? (2009, 1).

Taka troska o potencjał intelektualny Polski jest jak najbardziej uzasadniona – warunki pracy i płacy są na Zachodzie Europy w dalszym ciągu nieporównywalnie lepsze i mogą kusić najzdolniejszych w sytuacji, gdy pozycja naszego kraju w rankingach innowacyjności pozostawia wciąż wiele do życzenia.

Istotnym problemem jest fakt, że komercjalizacja edukacji zmniejsza zainteresowanie studiami II stopnia. W konsekwencji studia trwają krócej, a zatem jakość uzyskanego wykształcenia jest niższa. Wymierają też z braku zainteresowania pewne ważne kierunki, zwłaszcza humanistyczne, co doprowadzi do zlikwidowania niektórych wydziałów lub też – w najlepszym wypadku – do ich niszowości. Zagrożone są tu szczególnie mniejsze, prowincjonalne uczelnie, co z kolei może prowadzić do spadku prestiżu miast, w których dojdzie do zmniejszania lub wręcz likwidacji uczelni wyższych stanowiących tam przez długie lata centra naukowo-kulturalne i nierzadko przedmiot dumy mieszkańców.

Krytycy systemu bolońskiego w Polsce podkreślają, że nie rozwiązuje on ani nawet nie nawiązuje do problemów, jakie stworzyła segmentacja systemu (podział na uczelnie państwowe i prywatne oraz studia płatne i bezpłatne), ani też nie podejmuje problematyki związku kształcenia na poziomie uniwersyteckim ze zjawiskiem segregacji i nierówności szans występujących już na poziomie szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Co więcej, należy pamiętać, że poza problemami ogólnymi wygenerowanymi przez wdrożenie założeń systemu bolońskiego istnieją problemy specyficzne dla danego kraju

wynikające ze sposobu wdrożenia reformy. W przypadku Polski nie bez znaczenia pozostaje fakt, iż wdrażanie systemu bolońskiego nastąpiło w naszym kraju wraz umasowieniem szkolnictwa wyższego, które w Europie Zachodniej miało miejsce dekadę, a w Stanach Zjednoczonych trzy dekady wcześniej. Wraz z umasowieniem kształcenia nastąpił znaczny spadek jego jakości, definiowanej obecnie poprzez stopień realizacji efektów kształcenia. Dlatego właśnie kwestia jakości kształcenia zyskuje dziś znaczenie priorytetowe. Należy jednak podkreślić, że jakość pojmowana jest obecnie jako dostosowanie kompetencji kształconych podczas studiów do oczekiwań pracodawców oczekujących od absolwentów umiejętności ogólnych, zwanych również przenaszalnymi, tj. umiejętności pracy w zespole, zdolności rozwiązywania problemów, kreatywności, umiejętności przywódczych, językowych i komputerowych (Woźniak 2009).

Koncepcja Krajowych Ram Kwalifikacji – zgodnie z którą kwalifikacja oznacza tytuł lub stopień utożsamiany z dyplomem poświadczającym osiągnięcie określonych efektów kształcenia – zakłada, że efekty kształcenia opisywane są w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w profilu praktycznym lub ogólnoakademickim. Oczekiwania wobec wprowadzenia KRK są wysokie, wymaga się m.in. porównywalności kwalifikacji zdobywanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami uzyskanymi w innych krajach, zmiany podejścia do procesu kształcenia, w którym celem nadrzędnym jest, aby student w jego wyniku osiągnął zakładane efekty, rozszerzenia oferty edukacyjnej dzięki zwiększeniu autonomii uczelni uprawnionych do opracowywania autorskich programów studiów. Uznano także, że przyjęte rozwiązania umożliwią lepsze dostosowanie oferty programowej do potrzeb rynku pracy, dostosowanie zakładanych efektów kształcenia do misji uczelni, a zwłaszcza przyczynią się do większej innowacyjności w procesie kształcenia (Kraśniewski 2011). Czy istotnie nowe koncepcje i język efektów kształcenia jako deskryptor procesu edukacji spełnił swoją funkcję i pokładane w nim nadzieje, można będzie ocenić po upływie pewnego czasu. Warto jednak już teraz, w dwa lata po wprowadzeniu KRK na pierwszym roku studiów, pokusić się o pewne podsumowania i wyciągnąć z nich wnioski na przyszłość.

2. Ramy kwalifikacji

W świecie zorientowanym na kompetencje i umiejętności zmienia się podejście do edukacji. Ustawiczne zmiany na rynku pracy wymagają wysoko wykwalifikowanych kadr o otwartym podejściu do uczenia się na różne sposoby, nie tylko w systemie formalnym.

Ważne jest zatem, „co człowiek wie i umie, czyli posiadana wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, a nie sposób, w jaki człowiek to osiągnął. Najważniejsze są zatem efekty uczenia się (...)” (Chłoń-Domińczak 2013, 113). Podejście oparte na efektach uczenia się staje się podstawą Europejskich Ram Kwalifikacji i Krajowych Ram Kwalifikacji, choć ta fundamentalna zmiana nie znalazła jeszcze pełnego wyrazu w nauczaniu i ocenie (Komisja Europejska 2012). Staje się przy tym oczywiste, że wartość zdobytych kompetencji należy utrzymywać przez całe życie, co oznacza ostateczne zerwanie z podziałem życia na etapy nauki i pracy. Nauka w szkole i na studiach musi w dużej mierze polegać na zdobywaniu umiejętności uczenia się i kierowania własnym rozwojem, celem edukacji nie jest zatem jak dotychczas jedynie transfer wiedzy. Dlatego w projektowaniu efektów kształcenia tak ważne miejsce zajmują kompetencje społeczne.

2.1. Europejskie Ramy Kwalifikacji

Wraz z pracami nad systemem ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) rozpoczęto prace nad systemem ERK (Europejską Ramą Kwalifikacji) w ramach procesu kopenhaskiego (1.1.2.3) rozpoczętego Deklaracją Kopenhaską z 2002 roku. Zgodnie z definicją Europejska Rama Kwalifikacji to „przyjęty w UE układ odniesienia umożliwiający porównywanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach” (Sławiński 2011, 33). Jest to narzędzie „wspierające realizację polityki edukacyjnej, która obejmuje całość edukacji formalnej (kształcenie ogólne, zawodowe, wyższe) oraz zakłada szerokie uznawanie (walidację) efektów uzyskanych w ramach edukacji pozaformalnej i nieformalnego uczenia się. W ERK wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji, stanowiących punkt odniesienia dla poziomów kwalifikacji w poszczególnych krajowych ramach kwalifikacji” (Chłoń-Domińczak 2012, 128).

ERK można traktować jako instrument ułatwiający zinterpretowanie kwalifikacji w innym państwie, służą one zatem zwiększeniu ich czytelności, co sprzyja zatrudnieniu. Każdy z poziomów Krajowej Ramy Kwalifikacji powinien być przyporządkowany do merytorycznie odpowiedniego poziomu w ERK. Głównym celem ERK jest wspieranie mobilności zawodowej osób na obszarze Europy. Polski raport referencyjny przedstawiający rozwój krajowego systemu kwalifikacji, a także odniesienie do kryteriów referencji przedstawiono w maju 2013 roku.

2.2. Polska Rama Kwalifikacji

Ostatecznym celem Polskiej Ramy Kwalifikacji jest zintegrowanie różnych systemów kwalifikacji uzyskiwanych w Polsce. Jest to z jednej strony zakończenie etapu prac nad reformą oświaty i szkolnictwa wyższego, z drugiej – konieczny wstęp do projektu mającego na celu modernizację systemu kwalifikacji uwzględniającego szkolenia, kursy i inne formy uczenia się nieformalnego (Chłoń-Domińczak 2011). Według *Słownika kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*

Polska Rama Kwalifikacji to opis wzajemnych relacji między kwalifikacjami, integrujący różne podsystemy kwalifikacji, służący większej przejrzystości, dostępności i jakości kwalifikacji, stworzony dla potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego. W szczególności, zawiera on opis hierarchii poziomów kwalifikacji – każda kwalifikacja jest umieszczana na jednym z tych poziomów, a każdemu z nich przyporządkowany jest odpowiadający mu poziom w Europejskiej Ramie Kwalifikacji (2011, 45).

Jak wspomniano w podrozdziale 2.1, wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji i opisano je w języku efektów kształcenia w poszczególnych grupach, a punktem odniesienia do tego opisu były ERK. Uniwersalne charakterystyki poziomów przedstawia tabela 1.

Studia I stopnia odpowiadają szóstemu poziomowi Polskich Ram Kwalifikacji.

2.3. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (KRK SW) wpisują się w Polską Ramę Kwalifikacji; ich poziomy odpowiadają trzem najwyższym poziomom w PRK znajdującym odpowiedniki w ERK dla szkolnictwa wyższego ukształtowanych jako efekt procesu bolońskiego. Europejskie Ramy Kwalifikacji są również nazywane Ramami Kwalifikacji dla Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz Bolońskimi Ramami Kwalifikacji (Kraśniewski 2011). Według tego samego autora Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego to

zrozumiały w kontekście krajowym i międzynarodowym opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. W powyższym sformułowaniu słowo

Tabela 1. Polska Rama Kwalifikacji – uniwersalne charakterystyki poziomów (Chłoń-Domińczak)

	Poziom 1	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4
WIEDZA Zna i rozumie:	elementarne fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli	poszerzony zbiór elementarnych faktów, prostych pojęć oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli	podstawowe fakty i pojęcia oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli, a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie wybrane fakty, pojęcia i zależności elementarne uwarunkowania prowadzonej działalności	poszerzony zbiór podstawowych faktów, umiarkowanie złożonych pojęć i teorii oraz zależności między wybranymi zjawiskami przyrodniczymi, społecznymi i w sferze wytworów ludzkiej myśli, a ponadto w określonych dziedzinach w szerszym zakresie fakty, umiarkowanie złożone pojęcia, teorie i zależności między nimi podstawowe uwarunkowania prowadzonej działalności
UMIĘJĘTNOŚCI Potrafi:	wykonywać bardzo proste zadania według szczegółowych wskazań w typowych warunkach rozwiązywać bardzo proste, typowe problemy w typowych warunkach uczyć się pod bezpośrednim kierunkiem w zorganizowanej formie odbierać proste wypowiedzi, tworzyć bardzo proste wypowiedzi	wykonywać proste zadania według ogólnej instrukcji, najczęściej w typowych warunkach rozwiązywać proste typowe problemy, najczęściej w typowych warunkach uczyć się pod kierunkiem w zorganizowanej formie odbierać niezbyt proste wypowiedzi, tworzyć proste wypowiedzi formułować i odbierać najprostsze wypowiedzi w języku obcym	wykonywać niezbyt proste zadania według ogólnej instrukcji w częściowo zmiennych warunkach rozwiązywać proste typowe problemy w częściowo zmiennych warunkach uczyć się w części samodzielnie pod kierunkiem w zorganizowanej formie odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym	wykonywać niezbyt złożone zadania w części bez instrukcji często w zmiennych warunkach rozwiązywać niezbyt proste, w pewnej części nietypowe problemy często w zmiennych warunkach uczyć się samodzielnie w zorganizowanej formie odbierać złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt złożone wypowiedzi dotyczące szerokiego zakresu zagadnień odbierać i formułować proste wypowiedzi w języku obcym
KOMPETENCJE SPOŁECZNE Jest gotów do:	respektowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot działania i współdziałania pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanych warunkach oceniania swoich działań i przyjmowania odpowiedzialności za bezpośrednie ich skutki	podjęcia obowiązków wynikających z przynależności do różnych wspólnot działania i współdziałania pod kierunkiem w zorganizowanych warunkach oceniania działań, w których uczestniczy i przyjmowania odpowiedzialności za ich skutki	przynależenia do wspólnot różnego rodzaju funkcjonowania w różnych rolach społecznych oraz podejmowania podstawowych powinności z tego wynikających częściowo samodzielnego działania oraz współdziałania w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i zespołowych, podejmowania odpowiedzialności za skutki swoich działań	przyjmowania odpowiedzialności związanej z uczestnictwem w różnych wspólnotach i funkcjonowaniem w różnych rolach społecznych autonomicznego działania i współdziałania w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i osób którymi kieruje przyjmowania odpowiedzialności za skutki działań własnych oraz tych osób

Źródło: Instytut Badań Edukacyjnych.

	Poziom 5	Poziom 6	Poziom 7	Poziom 8
WIEDZA Zna i rozumie:	w szerokim zakresie – fakty, teorie, metody i zależności między nimi różnorodne uwarunkowania prowadzonej działalności	w zaawansowanym stopniu – fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi różnorodne, złożone uwarunkowania prowadzonej działalności	w pogłębiony sposób wybrane fakty, teorie, metody oraz złożone zależności między nimi, a także w powiązaniu z innymi dziedzinami różnorodne, złożone uwarunkowania i aksjologiczny kontekst prowadzonej działalności	światowy dorobek naukowy i twórczy oraz wynikające z niego implikacje dla praktyki
UMIĘTNOŚCI Potrafi:	wykoonywać zadania zadania bez instrukcji w zmiennych, przewidywalnych warunkach rozwiązywać niezbyt złożone i nietypowe problemy w zmiennych przewidywalnych warunkach uczyć się samodzielnie odbierać niezbyt złożone wypowiedzi, tworzyć niezbyt proste wypowiedzi z użyciem specjalistycznej terminologii odbierać i formułować bardzo proste wypowiedzi w języku obcym z uwzględnieniem specjalistycznej terminologii	innowacyjnie wykonywać zadania oraz rozwiązywać złożone i nietypowe problemy w zmiennych i nie w pełni przewidywalnych warunkach samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie komunikować się z otoczeniem, uzasadniać swoje stanowisko	wykonywać zadania oraz formułować i rozwiązywać problemy z wykorzystaniem nowej wiedzy, także z innych dziedzin samodzielnie planować własne uczenie się przez całe życie i ukierunkowywać innych w tym zakresie komunikować się ze zróżnicowanymi kręgami odbiorców, odpowiednio uzasadniać stanowiska	dokonywać analizy i twórczej syntezy dorobku naukowego i twórczego w celu identyfikowania i rozwiązywania problemów badawczych oraz związanych z działalnością innowacyjną i twórczą tworzyć nowe elementy tego dorobku samodzielnie planować własny rozwój oraz inspirować rozwój innych osób uczestniczyć w wymianie doświadczeń i idei, także w środowisku międzynarodowym
KOMPETENCJE SPOŁECZNE Jest gotów do:	podjęcia podstawowych obowiązków zawodowych i społecznych, ich oceniania interpretacji samodzielnego działania oraz współdziałania z innymi w zorganizowanych warunkach, kierowania niewielkim zespołem w zorganizowanych warunkach oceniania działań swoich i osób oraz zespołów, którymi kieruje, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań	kultywowania i upowszechniania wzorów właściwego postępowania w środowisku pracy i poza nim samodzielnego podejmowania decyzji, krytycznej oceny działań własnych, działań zespołów, którymi kieruje, i organizacji, w których uczestniczy, przyjmowania odpowiedzialności za skutki tych działań	tworzenia i rozwijania wzorców właściwego postępowania w środowisku pracy i życia podejmowania inicjatyw, krytycznej oceny siebie oraz zespołów i organizacji, w których uczestniczy przewodzenia grupie i ponoszenia odpowiedzialności za nią	niezależnego badania powiększającego istniejący dorobek naukowy i twórczy podejmowania wyzwań w sferze zawodowej i publicznej z uwzględnieniem ich etycznego wymiaru odpowiedzialności za ich skutki oraz kształtowania wzorców właściwego postępowania w takich sytuacjach

kwalfikacja jest rozumiane jako tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia na poziomie wyższym. Dokument taki, wydawany przez uprawnioną instytucję (uczelnię), poświadcza osiągnięcie określonych efektów kształcenia.

Można wyróżnić trzy powody wdrożenia ram kwalifikacji w szkolnictwie wyższym. Są to: mobilność obywateli Unii, potrzeba uwzględnienia perspektywy uczenia się przez całe życie oraz umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce – tj. zjawiska, które w krajach Europy Zachodniej i USA miały miejsce na długo przed procesem bolońskim.

Według Raportu o Stanie Edukacji (Chłoń-Domińczak) w roku 1989 przyjmowano na studia zaledwie 10% abiturientów danego rocznika, podczas gdy obecnie studiuje co drugi młody człowiek. Realizacja procesu kształcenia musiała zatem ulec zmianie ze względu na zróżnicowany poziom merytoryczny osób przyjmowanych na studia. Obniżenie poziomu studiów do średniego poziomu uzdolnień studiujących jako potencjalne rozwiązanie problemu było nie do przyjęcia, choćby ze względu na wymagania rynku pracy, toteż wybrano koncepcję zróżnicowania procesu kształcenia, jasnego sprecyzowania wymagań dyplomowych oraz wyrazistego zróżnicowania dyplomów studiów I i II stopnia. Krajowe Ramy Kwalifikacji stanowią również system odniesienia umożliwiający porównanie kwalifikacji uzyskiwanych w różnych krajach, co jest konieczne, by ustalić kompetencje kandydatów na studia kontynuujących naukę w innej uczelni lub też aby rozważyć kandydaturę aplikanta na dane miejsce pracy. Co więcej, ramy kwalifikacji ułatwiają ustalenie przyrostu kompetencji uczących się, co stanowi niezbędny element procesu uczenia się przez całe życie związanego z wielokrotnymi powrotami do systemu edukacji zarówno w celu uzyskiwania nowych kwalifikacji, jak i ich potwierdzania. Zakładano, że wszystkie te korzyści możliwe są dzięki opisywaniu kwalifikacji poprzez efekty kształcenia w sferze wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Co istotne, jak zauważa A. Kraśniewski (2011), wdrażanie ram kwalifikacji ma obecnie charakter powszechny, a zatem stosują je nie tylko kraje, w których przyjęto proces boloński. Dla przykładu systemy dokonujące opisów dyplomów w języku efektów kształcenia obowiązują choćby w Stanach Zjednoczonych. Decyzje podjęte w Polsce wpisują się zatem w ogólny trend ogólnoświatowy, dyskusji i krytyce podlega jednak specyfika przyjętych rozwiązań i jej wpływ na efektywność systemu szkolnictwa wyższego.

2.4. Opis efektów kształcenia dla programów kształcenia

Według definicji przyjętej w 2011 roku przez Komitet Sterujący KRK efekty uczenia się (nazywane również efektami kształcenia) „są tym, co osoba ucząca się wie, rozumie i potrafi wykonać w wyniku uczenia się, ujęte w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych” (Sławiński i in. 2011: 31). Definicja ta nawiązuje do definicji zawartej w Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 roku w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji. W ustawie (Prawo o szkolnictwie wyższym) zdefiniowano efekty kształcenia jako zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się.

2.4.1. Obszarowe efekty kształcenia

W KRK SW wyodrębniono dwa profile kształcenia (ogólnoakademicki i praktyczny) oraz dziewięć obszarów kształcenia w zakresie nauk: 1) humanistycznych, 2) społecznych, 3) ścisłych, 4) przyrodniczych, 5) technicznych, 6) medycznych, 7) nauk o zdrowiu oraz nauk o kulturze fizycznej, 8) rolniczych, leśnych i weterynaryjnych oraz 9) w zakresie sztuki. Do każdego z wymienionych wyżej obszarów zdefiniowano efekty kształcenia zgodne z charakterystykami poziomów 6 i 7 dla szkolnictwa wyższego PRK.

Uczelnie prowadzące studia I lub II stopnia określają jeden lub więcej obszarów kształcenia, do którego należy program w ramach danego profilu. Efekty kierunkowe proponowane przez uczelnię muszą się odnosić do efektów obszarowych określonych w rozporządzeniu („Dziennik Ustaw” Nr 253, poz. 1521). Zasady te umożliwiają uczelniom nadawanie nazw oraz decydowanie o zawartości programu kształcenia przy założeniu, że efekty kierunkowe są zgodne z efektami obszarowymi KRK-SW. W założeniu rozwiązanie takie miało stwarzać uczelniom możliwość różnicowania oferty studiów i rozszerzyć ich autonomię (Kraśniewski 2011).

Niestety, konieczność przypisywania zakładanych efektów kierunkowych do efektów obszarowych stwarza cały szereg problemów, z których największe wynikają ze zbyt ogólnych sformułowań używanych w opisach efektów obszarowych lub wręcz brak efektu obszarowego, do którego można by przypisać zakładany efekt kierunkowy. Antycypując być może wspomniany wyżej problem, zespoły eksperckie Ministra Nauki zaproponowały przykładowe opisy efektów kształcenia dla części kierunków, które – choć uznane za wzorcowe – nie są jednak dla uczelni obowiązujące; stanowią jedynie przykład możliwych rozwiązań i dobrych praktyk.

2.4.2. Kierunkowe efekty kształcenia

W rozporządzeniu w sprawie warunków prowadzenia studiów (Rozporządzenie w sprawie warunków prowadzenia studiów) czytamy:

par 3. Program kształcenia dla określonego kierunku i poziomu kształcenia oraz dla określonego profilu lub profili kształcenia na tym kierunku obejmuje zapis zakładanych efektów kształcenia i program studiów, stanowiący opis procesu kształcenia prowadzącego do uzyskania tych efektów.

par 4.1. Opis zakładanych efektów kształcenia dla kierunku, poziomu i profilu kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych uwzględnia efekty kształcenia właściwe dla danego kierunku studiów, poziomu i profilu kształcenia wybrane z efektów kształcenia dla obszaru lub obszarów kształcenia, z których wyodrębniony został kierunek studiów, określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 9 ust. 1 pkt 2 ustawy z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym, zwanej dalej ustawą (...)

3. W przypadku, gdy jednostka organizacyjna uczelni prowadzi studia na danym kierunku i poziomie kształcenia na profilach ogólnoakademickim i praktycznym, zakładane efekty kształcenia opisuje się odrębnie dla każdego profilu.

4. Jednostka organizacyjna uczelni prowadząca na danym kierunku studia stacjonarne i nie-stacjonarne zapewnia w obu tych formach uzyskanie takich samych efektów kształcenia.

Z rozporządzenia wynika, że efekty kształcenia mają być spójne, a ich osiągnięcie łatwe do weryfikacji w ramach wewnętrznego systemu zapewniania jakości.

Można powiedzieć, że kierunkowe efekty kształcenia są uszczegółowieniem zapisów poczynionych dla obszarowych efektów kształcenia. Warto zauważyć, że zgodnie z KRK dany kierunek studiów powinien być przyporządkowany do jednego lub kilku obszarów nauki, z tym że jeśli kierunek ten przyporządkowano do jednego tylko obszaru nauki, wówczas w efektach kierunkowych należy się odnieść do wszystkich wymienionych w rozporządzeniu obszarowych efektów kształcenia zakładanych dla tego kierunku. Natomiast w przypadku kierunków odnoszących się do więcej niż jednego obszaru nauki efekty kierunkowe odnoszą się do wybranych efektów obszarowych z wybranych obszarów, uwzględnionych w programie studiów.

2.4.3. Formułowanie efektów kształcenia dla przedmiotu

Intencją twórców koncepcji było, aby przy formułowaniu efektów kształcenia położyć nacisk na osiągnięcia uczącego się, nie zaś na intencje nauczyciela prowadzącego przedmiot. Podejście to wynika bezpośrednio z koncepcji kształcenia zorientowanego

na ucznia (punkt 1). W takich kategoriach należy myśleć, formułując kierunkowe efekty kształcenia, pamiętając jednocześnie o tym, że aby ukończyć studia, student musi osiągnąć wszystkie kierunkowe efekty kształcenia. Efekty kształcenia dla przedmiotu powinny być zatem jasno i prosto określone, osiągalne, obserwowalne i mierzalne. Według Kraśniewskiego „definiowane przez twórców przedmiotu efekty kształcenia powinny odzwierciedlać realne możliwości osiągnięcia tych efektów przez najsłabszego studenta, który – według przyjętych kryteriów – powinien zaliczyć przedmiot” (2011, 63). Efekty kształcenia muszą więc być sformułowane w taki sposób, aby możliwa była ocena, w jakim stopniu zostały one osiągnięte przez studenta. Jest to ściśle związane ze sposobem formułowania wyrażen zastosowanych w nich; należy posługiwać się czasownikami dynamicznymi, czyli opisującymi działania czy też czynności (tj. wykonywane przez studenta w procesie kształcenia, np. student potrafi wymienić, wyjaśnić etc.). W przypadku opisu efektów dla programu eksperci nie są co do tego zgodni (ibidem). Możliwe jest zatem w przypadku efektów kierunkowych sformułowanie ich w sposób opisowy: „student ma wiedzę, zna, rozumie etc.”, gdyż taki zapis ułatwia określenie treści programowych.

Dodać należy, że rozróżnienie pomiędzy sposobem opisu efektów kierunkowych i przedmiotowych wynika z faktu, że bezpośrednio weryfikowalne są wyłącznie efekty przedmiotowe, realizacja efektów kierunkowych wynika z realizacji poszczególnych efektów przedmiotowych, które się na nie składają. Co więcej, zapis efektów przedmiotowych przy użyciu czasowników dynamicznych jest korzystny dla studenta – ułatwia sprecyzowanie oczekiwań koniecznych do spełnienia, by zrealizować efekty kształcenia. Jest to również zapis, który ułatwia wykładowcy zaplanowanie metod i techniki kształcenia. Należy zatem przy opisie efektów przedmiotowych (szczegółowych) wykorzystywać założenia rozbudowanej taksonomii Blooma.

2.4.3.1. Taksonomia Blooma

Rozpoczęcie procesu bolońskiego zapoczątkowało zmiany w określaniu (a także formułowaniu) celów procesu dydaktycznego, co pociągnęło za sobą położenie nacisku nie tyle na samą wiedzę, co kompetencje absolwentów. Podstawą programu studiów staje się przydatność celów dla przyszłej pozycji absolwenta w społeczeństwie. Taksonomia Blooma jest klasyfikacją celów stawianych uczącym się, przedstawioną w publikacji *Taksonomia celów kształcenia. Klasyfikacja celów edukacji. Podręcznik. Sfera poznawcza* (Bloom). W 1964 roku do sfery poznawczej B. Bloom, D.R. Krathwohl oraz B.B. Masia dodali sferę afektywną (D.R. Krathwohl), a w osiem lat później powstała taksonomia celów w ramach sfery psychomotorycznej stworzona przez E.D. Simpson (1972).

Według Blooma (1956) sfera poznawcza (kognitywna) obejmuje wiedzę oraz umiejętności intelektualne i składa się z sześciu głównych kategorii zorganizowanych w hierarchię – od najprostszego zachowania uczącego się do najbardziej złożonego. Aby osiągnąć wiedzę i umiejętności na wyższym poziomie, należy je najpierw opanować na poziomach niższych. Efektywność nauczania na wyższych poziomach zależy od wyników na poziomach niższych, można zatem powiedzieć, że trudności w osiągnięciu efektów kształcenia rosną wprost proporcjonalnie do kategorii. Według Blooma proces nauczania powinien obejmować wszystkie sfery aktywności edukacyjnych: poznawczą (kognitywną), afektywną i psychomotoryczną.

2.4.3.1.1. Sfera kognitywna

W ramach sfery kognitywnej Bloom wyróżnia sześć głównych kategorii. Są to: 1) wiedza, 2) rozumienie, 3) zastosowanie, 4) analiza, 5) synteza, 6) ewaluacja. Autor proponuje, by do każdego z poziomów przypisać określone czasowniki, które charakteryzują odpowiadający mu proces. Czasowniki te można wykorzystywać przy formułowaniu efektów kształcenia (zwłaszcza przedmiotowych).

1. Wiedza – kategoria podstawowa skupiająca się na umiejętności pamiętania i przywoływania z pamięci pojęć, faktów, terminologii, sposobów postępowania, metod i modeli, bez konieczności ich rozumienia.

Do opisywania tego poziomu można użyć takich czasowników jak: *definiować, opisywać, wyliczyć, znaleźć, nazwać, rozpoznać, pokazać, zaprezentować, odnieść, powtórzyć, naszkicować* itp. (tłumaczenie czasowników za A. Wroczyńską i T. Jankowskim).

Aby zatem sprawdzić, czy student osiągnął w tej sferze zakładane efekty kształcenia z dydaktyki przedmiotowej, można na przykład polecić, aby wyliczył metody nauczania, wymienił kryteria doboru podręczników czy też opisał system edukacji w Polsce.

2. Rozumienie – umiejętność wytłumaczenia i interpretacji wcześniej nabytych pojęć, a także zdolność porównywania i wnioskowania na bazie wcześniej przyswojonych informacji.

Do opisywania tego poziomu można użyć takich czasowników jak: *powiązać, wyjaśnić, zakwalifikować, dostosować, opisać, rozróżnić, oszacować, uogólnić, rozpoznać, zilustrować, przetłumaczyć, zinterpretować, objaśnić, podsumować* itp. (tłumaczenie: ibidem).

Aby sprawdzić, czy student osiągnął w tej sferze zamierzone efekty kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotowej, można poprosić, by: wyjaśnił różnicę pomiędzy podejściem komunikacyjnym i zadaniowym, wybrał (z kilku podanych przykładów) trafny test, powiązał założenia metody audiolingwalnej z zalecanymi przez twórców tej metody technikami nauczania.

3. Zastosowanie – umiejętność zastosowania posiadanych informacji do rozwiązania znanych problemów w sytuacjach.

Do opisanego tego poziomu można użyć takich czasowników jak: *skonstruować, wdrażać, wykorzystać, przygotować, naszkicować, używać, zilustrować* itp. Poleceniem weryfikującym osiągnięcie efektów kształcenia w zakresie dydaktyki przedmiotowej w tej sferze może być prośba o zilustrowanie założeń nauczania polisensorycznego w konspekcie lekcji dla uczniów klasy III (I etap edukacyjny).

4. Analiza – umiejętność rozbijania informacji na elementy składowe. Do opisanego tego poziomu można użyć czasowników: *analizować, ułożyć, kategoryzować, powiązać, przedyskutować, rozpoznać, rozróżnić*. Poleceniem weryfikującym uzyskanie efektu może być prośba o porównanie egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych.

5. Synteza – umiejętność dobrania i zestawienia elementów składowych w nową strukturę, która pozwala na tworzenie nowej informacji, nowych odpowiedzi i unikalnych rozwiązań problemów. Czasowniki używane do opisanego tego poziomu to: *komponować, uzasadniać, zaplanować, podsumować, streszczać*.

Przykładem weryfikacji uzyskania efektu kształcenia w tej sferze może być polecenie zaplanowania lekcji dla ucznia dyslektycznego.

6. Ewaluacja (ocena) – umiejętność oceniania i wartościowania informacji ze względu na dany cel, a także tworzenie własnych kryteriów oceny i argumentowania. Czasowniki używane do opisanego tego poziomu to: *ocenić, oszacować, krytykować, bronić, osądzać, przekonać* etc.

Aby zweryfikować realizację tego efektu kształcenia, można poprosić studenta o ocenę roli internetu w procesie samokształcenia.

W 2000 roku Lorin Anderson (Anderson i Krathwohl) uaktualnił taksonomię Blooma w sferze kognitywnej, tworząc Revised Bloom's Taxonomy, tzw. skorygowaną taksonomię Blooma. Najważniejszą modyfikacją wprowadzoną przez Andersona była zamiana rzeczowników opisywanych za pomocą imiesłów z dopełnieniem na same imiesłowy (co znacznie uprościło przekaz), a także odwrócenie kolejności dwóch ostatnich kategorii. Różnice pomiędzy taksonomią Blooma i skorygowaną taksonomią Andersona przedstawia poniższa tabela².

² W tłumaczeniu polskim kategorii użytych w taksonomii Blooma w większości przypadków zastosowano imiesłowy – dlatego różnica pomiędzy terminologią zastosowaną przez obu badaczy nie jest tak wyraźna. Nazywając kategorie, Bloom posługiwał się jednak w oryginale rzeczownikami, które Anderson zamienił na czasowniki. Tak, przy udziale Richarda E. Meyera, powstała skorygowana taksonomia Blooma – Revised Bloom's Taxonomy.

Tabela 2. Porównanie taksonomii Blooma i Andersona

TAKSONOMIA BLOOMA	TAKSONOMIA ANDERSONA
1. Wiedza Odtwarzanie w pamięci ważnych informacji (Knowledge, Recalling important information)	1. Pamiętanie (Remembering)
2. Rozumienie Wyjaśnianie ważnych informacji (Comprehension, explaining important information)	2. Rozumienie (Understanding)
3. Zastosowanie Rozwiązywanie problemów zamkniętych (Application, Solving close-ended problems)	3. Zastosowanie (Applying)
4. Analiza Rozwiązywanie problemów otwartych (Analysis, Solving open-ended problems)	4. Analizowanie (Analyzing)
5. Synteza Tworzenie oryginalnych rozwiązań (Synthesis, Creating unique answers to problems)	5. Ocenianie (Evaluating)
6. Ocena Wydawanie sądów na temat wartości poglądów lub materiałów (Evaluation, Creating unique answers to problems)	6. Tworzenie (Creating)

Taksonomia Blooma opisuje różne formy procesów myślowych, a są to procesy aktywne, co słusznie podkreśla Anderson poprzez wprowadzoną terminologię. Ponadto „wiedza” (*knowledge*) to kategoria, którą można sklasyfikować jako produkt, a nie formę myślenia, toteż kategoria „pamiętanie czy zapamiętywanie” znacznie dokładniej obrazuje charakter procesu, jaki zachodzi w umyśle uczącego się. Słuszne jest również odwrócenie kategorii oceniania i tworzenia, gdyż tworzenie właśnie wydaje się najbardziej zaawansowaną formą procesów myślowych, niejednokrotnie wynikających z oceniania.

2.4.3.1.2. Sfera afektywna

Sfera aktywna została opracowana w 1964 roku przez Blooma, Krathwohla i Masia. Można ją podzielić na pięć kategorii, a są to 1) postrzeganie/otrzymywanie (*receiving*), 2) odpowiadanie (*responding*), 3) wartościowanie (*valuing*), 4) organizowanie (*organizing*), 5) charakteryzowanie (*characterisation*).

Otrzymywanie/postrzeganie to chęć otrzymywanie informacji, można ją zdefiniować jako bierną uwagę. Jest to najniższy poziom efektów kształcenia w tej kategorii. Do opisywania tego poziomu można używać czasowników takich jak: *akceptować, dawać, dobierać, podejmować wyzwanie, identyfikować, lokalizować, umieszczać, nazywać,*

śłuchać z uwagą, nazywać, opisywać, przestrzegać, śledzić, pytać, rozróżniać, wskazywać, wybierać.

O tym, czy student zrealizował efekty kształcenia w tej kategorii, świadczyć może na przykład, czy przejawia zainteresowanie dyskusją na kontrowersyjny temat, czy zapamiętuje nazwiska nowo poznanych osób lub czy nie przerywa wywodów innych uczestników dyskusji.

Odpowiadanie, czyli reakcja, to aktywne uczestniczenie we własnym uczeniu się. Na tym poziomie student nie tylko przyjmuje biernie informacje (przychodzi na zajęcia, wysłuchuje wykładu etc.), lecz zaznacza swoje zainteresowanie tematem.

Do opisywania tego poziomu można używać czasowników takich jak: *czytać, ćwiczyć, brać udział, przedstawiać, odpowiadać, oznaczać, stosować się do, wspierać, spędzać czas wolny na...*

O tym, czy student zrealizował efekty kształcenia w tej kategorii, świadczy na przykład, czy odrabia prace domowe, czy wspiera kolegów z grupy podczas przygotowywania projektów uczelni, czy spędza czas wolny na studiowaniu omawianych zagadnień (wykracza poza obowiązujący program).

Wartościowanie to określanie wartości informacji, zjawisk, zachowań etc.). Opiera się na internalizacji konkretnych wartości, a o realizacji efektów kształcenia świadczy obserwacja pewnych zachowań dowodzących przyjęcia przez studenta pożądanych postaw czy norm. Na poziomie podstawowym może to być pragnienie poczynienia postępów w pracy zespołowej, na wyższym – chęć przejęcia odpowiedzialności za zespół.

Do opisywania tej kategorii sfery afektywnej można używać czasowników: *akceptować, brać udział, inicjować, tworzyć, uzasadniać, proponować, dokonywać ocen itp.*

O realizacji efektów kształcenia może świadczyć na przykład inicjowanie przez studenta projektów samorządu studenckiego, pomoc w organizacji konferencji uczelnianej, rozwiązywanie bieżących problemów grupy koleżeńskiej.

Organizowanie to zestawianie wartości we własnym schemacie, ich porównywanie, poszukiwanie konsensusu mimo wewnętrznych sprzeczności, próba budowy wewnętrznie spójnego systemu. Efekty kształcenia w ramach tej kategorii mogą zatem polegać na konceptualizacji danej wartości lub tworzeniu organizacji systemu. Do opisywania tej kategorii sfery afektywnej można używać czasowników: *porządkować, badać, bronić, modyfikować, porównywać, zmieniać, doskonalić itp.*

O realizacji efektów kształcenia w tej kategorii świadczy umiejętność planowania czasu tak, by zaspokoić potrzeby własne, potrzeby rodzinne i potrzeby uczelni, postępowanie zgodnie z zawodowymi standardami etycznymi, dokonywanie sprawnej samooceny.

Charakteryzowanie to pewna synteza poglądów, idei, postaw, co powoduje, że student działa w typowy dla siebie sposób. Wypracowany system wartości obecny był w jego życiu na tyle długo, że pozwolił na rozwinięcie spójnego, charakterystycznego stylu życia.

Do opisywania tej kategorii domeny afektywnej można używać czasowników takich jak: *wpływać, modyfikować, weryfikować, rewidować, rozwiązywać, wykazywać* etc.

Przykłady świadczące o realizacji efektów kształcenia dla tej kategorii to wykazywanie obiektywizmu przy rozwiązywaniu problemów; umiejętność weryfikacji własnych opinii pod wpływem nowych informacji, przejawianie odpowiedzialności za wykonywanie projektów

2.4.3.1.3. Sfera psychomotoryczna

Sferę psychomotoryczną opracowała E.J. Simpson (1970), dzieląc ją na siedem kategorii: 1) percepcję, 2) stan gotowości do działania, 3) reagowanie kierowane, 4) mechanizm, 5) kompleksowe lub jawne reagowanie, 6) adaptacja, 7) oryginalność.

Percepcja, inaczej postrzeganie, świadomość, to zdolność wykorzystania bodźców sensorycznych do prowadzenia aktywności ruchowej. Dzięki percepcji wykrywa się znaczenie kluczy (*cue*) pozawerbalnych i odpowiednio na nie reaguje. Na przykład zmniejsza się temperaturę smażenia (przykręcając kurek kuchenki) w reakcji na zapach spalenizny. Do opisywania tej kategorii używa się takich czasowników jak: *dostosować, szacować, oceniać, wykrywać, różnicować, rozpoznawać, identyfikować*. Przykładem realizacji efektu kształcenia dla tej kategorii może być na przykład to, że student wie, gdzie upadnie piłka podawana przez ucznia podczas gry językowej, i biegnie w tym kierunku.

Stan gotowości do działania obejmuje stan umysłu, stan fizyczny i emocjonalny. Determinują one reakcje uczącego się na różne sytuacje. Domena ta jest bliska poziomowi reagowania lub odpowiadania ze sfery afektywnej. Do opisywania tej kategorii używa się takich czasowników jak: *być gotowym, określać, postępować, wyjaśniać, odpowiadać, reagować*.

Przykładem realizacji efektu kształcenia dla tej kategorii może być to, czy student jest gotów do aktywnej dyskusji na dany temat.

Reagowanie kierowane to wczesne stadia w procesie uczenia się nowych umiejętności, które obejmują z założenia imitacje, próby i błędy. Efektywność uzyskuje się poprzez praktykę. Weryfikacją realizacji tego efektu kształcenia może być przeprowadzenie przez studenta lekcji pokazowej na podstawie konspektu wykładowcy.

Mechanizm to stadium pośrednie w procesie nabywania nowej umiejętności. Wyuczony reakcje stają się przyzwyczajeniem, ruchy są wykonywane sprawnie. Stadium ko-

lejnym jest kompleksowe lub jawne reagowanie, czyli umiejętne wykonywanie czynności wymagających skomplikowanych wzorców ruchu.

Czasowniki opisujące te dwie kategorie to: *konstruować, wykazać, mierzyć, posługiwać się, używać, manipulować* etc.

O realizacji efektów kształcenia może świadczyć to, czy student potrafi posługiwać się komputerem (stadium mechanizmu) lub też czy sprawnie wykorzystuje programy komputerowe przy planowaniu lekcji (kompleksowe lub jawne reagowanie).

Adaptacja (przystosowanie) to etap, gdy umiejętności są już dobrze rozwinięte i uczący się potrafi modyfikować wzorce ruchu czy też dopasować je do poszczególnych wymagań. Czasowniki opisujące tę kategorię to: *adaptować, korygować, komponować, kontrolować, rozwijać, zmieniać*.

O realizacji efektów kształcenia w tej kategorii może świadczyć umiejętność modyfikacji edukacyjnej gry ruchowej w nieoczekiwanej sytuacji.

Oryginalność (powstawanie) to tworzenie nowych wzorców ruchowych w celu dopasowania ich do nowej sytuacji lub konkretnego problemu. Czasowniki używane do opisanego poziomu to np. *aranżować, komponować, konstruować, tworzyć, rozwijać, projektować, dawać początek*.

O realizacji efektów kształcenia w tej kategorii może świadczyć umiejętność utworzenia własnej edukacyjnej gry ruchowej.

2.4.3.2. Wykorzystanie koncepcji Blooma, Andersona i Simpson w KRK

Jak wspomniano w podrozdziale 2.3, kwalifikacje opisywane efektami kształcenia podzielono na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne. Do opisywania efektów kształcenia z obszaru wiedzy można zastosować dwie pierwsze kategorie ze sfery kognitywnej, tj. wiedzę i rozumienie.

Umiejętności definiowane jako zdolność do zastosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów dzieli się na umysłowe/intelektualne (jest to myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz psychomotoryczne. Umiejętności intelektualne można opisać za pomocą czterech ostatnich kategorii sfery kognitywnej. Są to: zastosowanie, analiza, synteza, ewaluacja. Natomiast do opisywania umiejętności praktycznych używamy kategorii ze sfery psychomotorycznej Simpson, tj. percepcji, gotowości do działania, reagowania kierowanego, mechanizmu, kompletnego lub jawnego reagowania, adaptacji i oryginalności.

Kompetencje społeczne (zdolność do stosowania posiadanej wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem zinternalizowanego systemu wartości) określa się na podstawie sfery

afektywnej Krathwohla, podkreślając wagę wykształcenia takich cech, jak odpowiedzialność i autonomia.

Należy pamiętać (Kraśniewski 2011, 53), że „kompetencje społeczne mogą być formułowane nie tylko przez nauczane treści, ale także przez odpowiednie metody dydaktyczne, przez inspirowanie studentów do działań użytecznych społecznie i włączenie wyników takich działań do dorobku studenta oraz na wiele innych sposobów”.

Choć widoczna jest wyraźna zależność pomiędzy taksonomiami proponowanymi przez dydaktyków amerykańskich a zalecanym przez MNiSW sposobem opisu efektów kształcenia, wydaje się, że koncepcje Blooma, Krathwohla i Simpson nie są wystarczająco wykorzystane. W rozporządzeniu w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji podane zostały efekty obszarowe oraz efekty dla wybranych kierunków. Zadaniem uczelni wyższych było opracowanie efektów kształcenia dla prowadzonych kierunków (tych, dla których efekty nie zostały opracowane) oraz przygotowanie efektów przedmiotowych. Z rozporządzenia wynika, iż efekty kształcenia można modyfikować tylko przez rok od ich wdrożenia. Nie jest to jednak czas wystarczający na ocenę trafności wyboru efektów kształcenia dla kierunku, a zwłaszcza na ocenę możliwości realizacji tych efektów przez wszystkich studentów. Głębszych przemyśleń wymaga również efektywność proponowanych metod ich weryfikacji. Pozostaje mieć nadzieję, że wejdą w życie rozwiązania pozwalające na częstsze modyfikacje przyjętych rozwiązań, co przyczyniłoby się zarówno do rozwoju autonomii uczelni, jak i podniesienia jakości kształcenia.

2.5. Monitorowanie wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji w Polsce

Innowacja edukacyjna, jaką jest wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji (i co za tym idzie, nadrzędności efektów kształcenia nad programami studiów oraz postrzeganie procesu uczenia się i nauczania przez pryzmat tych efektów), wymaga stałego monitorowania zarówno w ramach uczelni, jak i instytucji nadzorujących (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego).

Takiej próby dokonano w roku 2013 (Kraśniewski i Próchnicka, *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*). Celem publikacji wydanej w ramach programu realizowanego przez Fundację Rektorów Polskich (FRP) wspólnie z Instytutem Społeczeństwa Wiedzy (ISW) jest „powiązanie z otoczeniem, wzrost efektywności działania i poprawa międzynarodowej konkurencyjności polskich szkół poprzez wdrożenie do praktyki systemu benchmarkingu, dostarczającego uczelniom

dotatkowej, zaawansowanej informacji zarządczej”. Jednym z głównych celów badania (Kraśniewski i Próchnicka 2013, 11) było „zebranie informacji o nastawieniu społeczności akademickiej do procesu wdrażania KRK, tak aby argumenty przytaczane w dyskusji publicznej mogły się opierać na w miarę reprezentatywnych wynikach badań”.

Należy zauważyć, że badania prowadzono w sytuacji, w której: „wprowadzone regulacje przysporzyły licznych problemów związanych z treścią i interpretacją przepisów ustawy i wydanych na jej podstawie rozporządzeń. Szczególnie dużo niejasności dotyczyło w tym zakresie niespójnej terminologii w wydanych aktach prawnych, niejasnych przepisów (definicja studiów stacjonarnych czy zajęć praktycznych), zbędnych regulacji skutkujących nadmiernym obciążaniem pracowników działaniami administracyjno-biurokratycznymi (Rozporządzenie z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia, par. 5 pkt. 5–8) czy nierealistycznych przepisów” (Kraśniewski i Próchnicka 2013, 11) – np. liczba punktów ECTS na studiach podyplomowych. Problemy interpretacyjne dotyczyły m.in. tak fundamentalnych kwestii, jak początek okresu obowiązywania nowych regulacji. Próbę interpretacji niektórych problematycznych przepisów i rozstrzygnięcia dylematów związanych z podejściem do wdrażania KRK w uczelniach podjęto w wydanym przez MNiSW opracowaniu *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, jednakże, jak podkreślono w tym opracowaniu, były to jedynie propozycje i wskazanie możliwości, a nie obowiązująca wykładnia czy zalecane procedury postępowania.

Autorzy opracowania zdają sobie sprawę, że wdrażając niezbędne zmiany, uczelnie działały pod presją czasu, spotęgowaną przez opóźnienie w wydaniu kluczowych rozporządzeń, w związku z czym niejednokrotnie podejmowały istotne decyzje w niewystarczająco jasnych warunkach, pozbawione w zasadzie możliwości konsultacji z ekspertami. W tej sytuacji można było przewidywać, że rozwiązania wdrożeniowe przyjęte przez uczelnie będą się różnić.

Badanie miało jednak ograniczony charakter (mimo anonimowości i braku konieczności wnoszenia jakichkolwiek opłat), gdyż na zaproszenie zespołu kierowanego przez profesora Zbigniewa Marciniaka odpowiedziało jedynie 46 uczelni. Autorzy opracowania uznają za sukces fakt, iż wśród uczestników znalazło się aż osiem uczelni z pierwszej dziesiątki rankingu „Perspektyw”.

Należy jednak zauważyć, że była wśród nich zaledwie jedna uczelnia niepubliczna, co może wynikać z mniejszych możliwości organizacyjnych w tego typu placówkach. Fakt ten tym bardziej skłania piszącą te słowa do przeprowadzenia badań jakościowych

związanych z wpływem wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji na proces uczenia się i nauczania w niepublicznych uczelniach językowych.

W wyniku badań sformułowano pewne wnioski wynikające z wprowadzenia KRK w polskich uczelniach (2013: 113). Ustalono m.in., że:

1. Postrzeganie zmian związanych z wprowadzeniem do systemu szkolnictwa wyższego ram kwalifikacji jest umiarkowanie pozytywne (bardziej jednak wśród kierownictwa uczelni niż wśród nauczycieli akademickich).
2. Środowisko akademickie dostrzega rozliczne problemy związane z dotychczasową realizacją tego procesu, wskazując przede wszystkim na:
 - problemy związane z treścią ustawy i wydanych na jej podstawie rozporządzeń, niespójną terminologią, niejasnymi, biurokratycznymi przepisami obciążającymi nadmiernie pracowników;
 - brak pomocy ze strony MNiSW, brak odpowiedzi na pewne ważne pytania, a dodatkowo niespójności interpretacyjne w rozmowach z ekspertami bolońskimi, ekspertami PKA, ekspertami MNiSW;
 - problemy organizacyjne wynikające z nadmiaru zadań wdrożeniowych;
 - brak prawnego uregulowania wszystkich kwestii skutkujący niechętnie przyjmowaną koniecznością podejmowania własnych decyzji;
 - problemy wynikające z braku przekonania nauczycieli akademickich co do sensowności wprowadzanych zmian spotęgowane przez przeciążenie pracą, a także przez brak przygotowania w zakresie metodyki projektowania programu kształcenia.

Według autorów opracowania z badań wynika, że uczelnie postrzegały procedury wdrożeniowe jako proces podporządkowywania się przepisom, a nie wielopłaszczyznową zmianę programów i procesu kształcenia. Co gorsza, wbrew ideom KRK presja czasu ograniczyła udział interesariuszy w tworzeniu programów; cały ciężar zmian spoczął zatem na nauczycielach akademickich.

Autorzy opracowania sugerują, że planowane jest wydanie poradnika dla uczelni, który zawierałby odpowiedzi na najczęściej zadawane pytania. Twierdzą również, iż dokonane zostaną zmiany legislacyjne porządkujące dotychczasowe regulacje.

Pisząca te słowa próbowała uzyskać pomoc MNiSW niemal na każdym etapie tworzenia efektów kształcenia. Na żadne z pytań i wątpliwości nie udało się jednak uzyskać wiążących odpowiedzi. Rozmówcy podkreślali konieczność przyjmowania własnych, autonomicznych rozwiązań, których prawidłowość oceni PKA. W tej sytuacji pierwsza wersja efektów kształcenia dla LSW stworzona przez zespół roboczy nie wytrzymała

próby czasu. Po roku od wprowadzenia efektów kształcenia zostały one zmodyfikowane. Dziwi fakt, że przepisy nie pozwalają dotychczas na dalsze modyfikacje efektów kształcenia. Zapis ten nie koresponduje z założeniami działań innowacyjnych, których sednem jest nieustanna obserwacja i modyfikacja.

Autorzy raportu ustalili również, że wdrażanie zmian w szkolnictwie wyższym stanowiło katalizator zmian w efektach kształcenia. Środowisko akademickie korzystało ze swobody, co znalazło odzwierciedlenie m.in. w różnicach między liczbą efektów (dla studiów I stopnia między 20 a 242, dla studiów II stopnia między 15 a 243).

Należy jednak zauważyć, że rolę dotychczasowych standardów kształcenia przejęły opracowane przez ministerstwo efekty obszarowe, opisane dokładnie w podrozdziale 2.4.1. Odniesienie się w efektach kierunkowych do efektów obszarowych nastęrcza znaczne trudności. Zarówno sposób ich sformułowania, jak i meritum powoduje, że przypisywanie do nich efektów kierunkowych jest sztuczne, odbywa się „na siłę” i w żaden sposób nie wspiera autonomii uczelni.

Można powiedzieć, że standardy narzucały określone treści programowe i sposób ich realizacji, nie pozostawiając jednocześnie twórcom programów miejsca na wątpliwości, natomiast efekty obszarowe są niejasnym punktem odniesienia, którego jednak nie sposób pominąć. Dokładna analiza efektów obszarowych to temat odrębnych badań, lecz dla celów niniejszej publikacji należy wspomnieć, że brak w nich bezpośrednich odniesień do edukacji (zarówno w przypadku profilu ogólnoakademickiego, jak i praktycznego). Mowa jest wyłącznie o działalności kulturalnej, medialnej i promocyjno-reklamowej, systemie kultury i mediów etc. Należy założyć, że działalność edukacyjna mieści się w sferze działalności kulturalnej, lecz zdaniem piszącej te słowa należało ją wyodrębnić, choćby po to, by doprecyzować efekty kształcenia zakładane dla tej sfery.

Problemy dla filologów powoduje również efekt H1P_U14 i H2P_U14 określający umiejętności językowe właściwe dla danego kierunku studiów jako odpowiednio: B1 i B2, podczas gdy w przypadku studiów filologicznych poziomy językowe, jakimi powinni legitymować się absolwenci, to C1 i C2. Autorzy efektów obszarowych mieli najwyraźniej na myśli znajomość języka nauczanego na lektoratach.

Bardzo enigmatycznie brzmi także efekt H1P_K05 i H2P_K05, czyli: „ma świadomość odpowiedzialności za zachowanie dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy” i „aktywnie uczestniczy w działaniach na rzecz zachowania dziedzictwa kulturowego regionu, kraju, Europy”. W efektach kształcenia dla LSW przypisano ten efekt do: K-K05 K_K06 (tabela 2).

Autorzy raportu zwracają również uwagę na zróżnicowanie w proporcjach liczby efektów umieszczanych w poszczególnych kategoriach. W większości uczelni liczba efektów kształcenia w kategorii „wiedza” i kategorii „umiejętności” okazała się porównywalna, z nieznaczną przewagą liczby efektów z kategorii „umiejętności”. Często zdarza się jednak również, że liczba efektów kształcenia z kategorii „umiejętności” przeważa nad efektami z kategorii „wiedza”, co może świadczyć o pewnej zmianie sposobu myślenia o nauczaniu i co za tym idzie, zmianie sposobu nauczania.

Istotną kwestią poruszaną w raporcie jest problem porównywalności efektów uzyskanych przez studentów na różnych uczelniach przy braku możliwości odniesienia do efektów wzorcowych (które zaprojektowano jedynie dla kilku kierunków) oraz braku ustalonych zasad ich oceniania.

Zdaniem piszącej te słowa problem porównywalności efektów kształcenia ma dokładnie ten sam charakter co kwestia możliwości uczciwego porównania mierzenia osiągnięć studenta za pomocą punktów ECTS. Jeśli bowiem już sam (niezwykle trudno mierzalny) nakład pracy studenta potrzebny do uzyskania 1 punktu ECTS liczony w godzinach waha się w Polsce od 25 do 35 (a w niektórych krajach nawet do 50) godzin, trudno mówić o rzetelnej porównywalności.

3. Autorzy raportu są jednak zdania, że wprowadzenie KRK przyczyniło się w znacznym stopniu do korekty wadliwego sposobu przydzielania punktów ECTS. Uczelnie deklarują, że – choć system ECTS stosowany był powszechnie – sposób przydziału punktów nie zawsze pozostawał w odpowiedniej relacji z nakładem pracy studenta. Aż 87% jednostek prowadzących studia zadeklarowało, że w nowych sylabusach bilans ECTS zawiera nakład pracy studenta. Co więcej, w 88% badanych jednostek przypisano puli 180/210 punktów ECTS również punkty uzyskane w trakcie odbywania praktyk zawodowych, co stwarza lepsze warunki do weryfikacji sposobu ich odbywania i efektywności.

W raporcie wymienia się jeszcze inne – zdaniem autorów – pozytywne przeobrażenia procesu kształcenia możliwe dzięki wprowadzeniu Krajowych Ram Kwalifikacji. Do najważniejszych należy poszerzenie oferty studiów, lepsze dopasowanie programów do potrzeb rynku pracy, bardziej efektywne realizowanie idei kształcenia ukierunkowanego na studenta, a co za tym idzie, poprawa jakości kształcenia. Jednostki biorące udział w badaniu deklarują zmiany zawartości programu wynikające z konieczności ich dostosowania do zakładanych efektów kształcenia, zmiany w organizacji programu, konkretnie zwiększoną liczbę przedmiotów do wyboru, wzrost liczby zajęć praktycznych

ukierunkowanych na pozyskanie umiejętności prowadzonych w formach aktywnych, zmiany w sposobie dokumentacji programu, dzięki czemu staje się ona bardziej czytelna dla interesariuszy zewnętrznych.

Podkreśla się w publikacji również korzystne zmiany, jakie zaszły na studiach niestacjonarnych (aczkolwiek w większości przypadków podjęte działania nie wynikały bezpośrednio z rozporządzenia, które jednak określa konieczność osiągania tych samych efektów kształcenia przez studentów stacjonarnych i niestacjonarnych). W niektórych jednostkach wydłużono czas trwania studiów, zmieniono zestawy przedmiotów tak, aby stały się one ekwiwalentne do propozycji dla studentów stacjonarnych, zwiększono liczbę godzin.

Z badania wynika także, iż ponad 50% jednostek planuje wprowadzenie w niedalekiej przyszłości nowych kierunków studiów, modyfikowany jest również (choć w bardzo niewielkim stopniu) sposób rozliczania pensum, w którym podstawą nie są już godziny „kontaktowe”, ale realny nakład pracy nauczyciela niezbędny do weryfikacji efektów kształcenia.

5. Autorzy raportu ustalili, że istotnym czynnikiem hamującym kreatywność uczelni i wzmagającym zawsze obecne obawy przed innowacją jest perspektywa oceny przez PKA, co wynika z nie najlepszych doświadczeń wielu jednostek z obcowania z Komisją.

Pisząca te słowa ma wrażenie, iż niektóre opinie PKA mają charakter całkowicie arbitralny, nie zawsze spójny z zaleceniami MNiSW oraz rozporządzeniami ministerialnymi. Brak znajomości kryteriów, według których sporządzane są oceny PKA, w większości przypadków kluczowe dla istnienia lub funkcjonowania uczelni, pogłębia niepokój podmiotów poddawanych ocenie. Co gorsza, od uchwał PKA można się odwołać wyłącznie do samej komisji, a w przypadku ocen kształcenia są one dla ministerstwa wiążące. W procesie opiniowania wniosków o kierunek sprawa jest mniej oczywista, lecz i tak uchwały PKA stają się w przypadku większości decyzji ministerialnych podstawą ich wydania.

Można zatem powiedzieć, że autonomia uczelni stanowiąca kwintesencję idei wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji może być okupiona negatywną oceną kierunku, choć logika nakazuje, by weryfikatorem jakości kształcenia nie była kilkusobowa komisja o nie do końca jasnym statusie prawnym (decydent czy doradca?), lecz aby stał się nim rynek pracy reprezentowany przez interesariuszy zewnętrznych, skoro już trzeba się pogodzić z postępującą komercjalizacją edukacji i malejącą akademickością uczelni.

6. Podsumowanie raportu

Autorzy raportu zdają sobie sprawę, że mimo ważnych ustaleń możliwych dzięki podjętym badaniom potrzebna jest dalsza dyskusja na temat dotychczasowego przebiegu oraz działań związanych z wprowadzeniem KRK w uczelniach. Zauważają również, że zebrane dane i wyniki badań nie przesądzają o tym, czy zmiany wprowadzone w uczelniach miały jedynie charakter mechaniczny, czy też towarzyszyła im głęboka refleksja na temat procesów kształcenia. Głębszymi przemyśleniami uczestników procesu edukacji decydujących o jej kształcie zainteresowana jest autorka niniejszego artykułu, planująca wywiady na temat Krajowych Ram Kwalifikacji z ważnymi przedstawicielami nauki polskiej.

W raporcie (co podkreślają jego autorzy) brak jest również wystarczających danych, by można było stwierdzić, czy wprowadzenie KRK w Polsce przyniosło efekty w postaci:

- zapewnienia porównywalności kwalifikacji uzyskiwanych w polskich uczelniach z kwalifikacjami nadawanymi przez inne szkoły wyższe, zwłaszcza europejskie (co w konsekwencji miało ograniczyć problemy związane z akceptacją i uznawalnością wykształcenia);
- doprowadzenia do zwiększenia różnorodności oraz dopasowania do potrzeb społecznych (w tym rynku pracy) programów kształcenia;
- sprzyjania uwolnieniu się w uczelniach autentycznego potencjału do doskonalenia działalności edukacyjnej;
- tworzenia się w Polsce społeczeństwa obywatelskiego.

Autorzy raportu sugerują (2013: 130), aby tego typu badanie „sięgnęło w głąb KRK – dotarło do nauczycieli i studentów”, objęło swym zakresem sposoby realizacji wybranych przedmiotów w celu stwierdzenia, na ile zmieniły się techniki prowadzenia zajęć i metody weryfikacji uzyskiwanych przez studentów efektów kształcenia, a także jakie są rezultaty tej weryfikacji”.

Analiza tego typu prowadzona jest na bieżąco przez piszącą te słowa w Lingwistycznej Szkole Wyższej.

7. Efekty kształcenia w Lingwistycznej Szkole Wyższej – rozwiązania praktyczne

Efekty kształcenia w LSW w końcowej wersji dla studiów I stopnia opracowano zgodnie z założeniami zawartymi w misji uczelni, a także na podstawie doświadczeń z realizacji programów na podstawie standardów kształcenia. Zdaniem piszącej te słowa wymagają one stałego monitorowania i modyfikacji.

7.1. Misja uczelni

Uczelnia realizuje sformułowaną w załączniku do Uchwały Senatu nr 7/43/2013 LSW z dnia 06.09.2013 r. misję i strategię Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie. Misją LSW jest przygotowanie absolwentów do osiągnięcia sukcesów w społeczeństwie oraz na polach określonych programem kształcenia opracowanym dla wybranych specjalizacji, w ramach których kształtujemy takie atuty pracownika, jak umiejętność zdobywania nowych kwalifikacji, kierowanie procesem własnego rozwoju, zamiłowanie do kreatywnych, innowacyjnych rozwiązań na polu zawodowym. Nasi absolwenci otrzymują ważną umiejętność utrzymania się na rynku pracy przez całe życie zawodowe m.in. dzięki umiejętności zdobywania nowej wiedzy w procesie uczenia się przez całe życie.

Wprowadzenie nowych Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) stwarza kolejny impuls do modyfikacji oferty programowej i dostosowywania jej do nowych potrzeb, dzięki czemu nasi absolwenci będą mogli sprostać nowym wyzwaniom, zwiększając tym samym swoją konkurencyjność na rynku pracy.

Programy nauczania – pisane zgodnie z najnowszymi wymogami językiem efektów kształcenia – są skonstruowane w taki sposób, by studenci mogli znacząco wpływać na profil własnego kształcenia poprzez wybór specjalizacji, opcji i zajęć fakultatywnych, a zatem kreować autorskie programy studiów.

Program nauczania ma na celu uzyskanie efektów kształcenia właściwych dla obszaru nauk humanistycznych i społecznych. Jest opracowany pod kątem przekazania studentom bogatej wiedzy lingwistycznej w ramach dwóch specjalizacji. Praktyczny profil kształcenia narzuca konieczność położenia nacisku na zastosowanie wiedzy zdobytej na zajęciach, na rozwijanie umiejętności zawodowych i kompetencji społecznych.

Studenci obu stopni będą rozwijać pod kierunkiem nauczycieli akademickich swoją wiedzę, wrażliwość badawczą, umiejętności warsztatowe. Wiedza zdobyta na studiach umożliwi rozumienie, poznanie i kształtowanie otaczającego świata, a kwalifikacje zawodowe pozwalają na odpowiedzialne i świadome funkcjonowanie w profesji nauczyciela i tłumacza. Lingwistyczna Szkoła Wyższa dba o rozwój takich cech swoich absolwentów, jak rzetelność, sumienność, uczciwość. Realizacja tych celów wpisana jest w metody weryfikacji efektów kształcenia w sferze kompetencji społecznych. Nasi absolwenci przygotowani są do pracy w grupach i zespołach, uczą się kreatywnego zastosowania wiedzy w praktyce i zamiłowania do nowatorskich rozwiązań, a nade wszystko rozumieją konieczność nieustannego rozwoju i podnoszenia kwalifikacji. Studenci specjalności nauczycielskiej będą przekazywać w przyszłości takie postawy własnym uczniom.

Gwarancją jakości kształcenia jest powołanie komisji ds. jakości kształcenia, której zadaniem jest wewnętrzny system kontroli jakości kształcenia, dzięki któremu uczelnia jest na bieżąco monitorowana, co daje gwarancję stałego jej doskonalenia pod kątem potrzeb studentów oraz implementacji nowatorskich rozwiązań metodycznych wynikających z rozwoju nauki i technologii informacyjnych. Bardzo istotnym elementem podnoszenia jakości kształcenia poprzez realizację zakładanych efektów kształcenia jest modyfikacja ich weryfikacji. Duży nacisk kładziemy na ocenianie kształtujące, stosując takie metody weryfikacji, jak projekt, udział w dyskusji, prezentacja, portfolio. Ocenianie sumujące (pojęte jako egzamin z całego materiału po zakończeniu przedmiotu) zawiera też na ogół elementy oceniania kształtującego (przy wystawianiu oceny końcowej brane są pod uwagę postępy studenta w ciągu całego roku akademickiego). Odchodzimy od testów wielokrotnego wyboru. W przypadku niektórych przedmiotów (np. dydaktyki nauczania języka obcego) ważny element oceny stanowi samoocena i ocena koleżeńska. Taki sposób weryfikacji efektów kształcenia stanowi dla studenta namiastkę przyszłego życia zawodowego, w którym jego realne umiejętności i kompetencje są weryfikowane przez niego samego poprzez nieustanną modyfikację technik nauczania oraz przez środowisko zawodowe. W przypadku obu specjalizacji przy wystawianiu ocen końcowych z zajęć warsztatowych brana jest pod uwagę opinia opiekuna praktyk wyrażona oceną. Takie podejście podkreśla charakter praktyczny prowadzonego przez uczelnię kierunku. W efektach kształcenia uwzględniono zarówno zalecenia ministerialne, jak i cele przedstawione powyżej w szeroko rozumianej misji uczelni.

7.2. Efekty kształcenia dla studiów I stopnia Lingwistycznej Szkoły Wyższej

Poniższa tabela przedstawia efekty kształcenia dla studentów LSW z odwołaniami do efektów obszarowych (patrz punkt) dla nauk humanistycznych i społecznych. Ostatnia kolumna tabeli zawiera skrótowo przedstawione metody weryfikacji efektów kształcenia.

Opis efektów kształcenia dla kierunku *Filologia* w Lingwistycznej Szkole Wyższej w Warszawie

Symbol	Efekty kształcenia dla kierunku <i>filologia</i> profil <i>praktyczny</i> Po ukończeniu studiów I stopnia na kierunku <i>filologia</i> absolwent:	Odniesienie do efektów kształcenia w obszarach kształcenia w zakresie nauk humanistycznych i społecznych	Metody weryfikacji efektów kształcenia
WIEDZA			
w zakresie wiedzy ogólnofilologicznej:			
K_W01	ma podstawową wiedzę o źródłach i miejscu dyscyplin filologicznych w obszarze nauk humanistycznych i społecznych oraz o ich metodologicznym powiązaniu z innymi dyscyplinami nauk	H1P_W01 H1P_W02	udział w dyskusjach; kolokwia, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa
K_W02	zna terminologię używaną w dyscyplinach filologicznych na poziomie podstawowym w języku specjalności i w języku polskim	H1P_W03	udział w dyskusjach; kolokwia, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa
K_W03	ma uporządkowaną podstawową wiedzę w zakresie językoznawstwa, literaturoznawstwa, realioznawstwa z obszaru kulturowego języka specjalności zorientowaną na jej zastosowania praktyczne	H1P_W01 H1P_W02 H1P_W03 H1P_W04	udział w dyskusjach; kolokwia, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa
K_W04	ma podstawową wiedzę o funkcjonowaniu instytucji związanych z działalnością filologa	H1P_W05	udział w dyskusjach; kolokwia, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa
K_W05	posiada ogólną wiedzę na temat finansowych i prawnych aspektów zawodu nauczyciela języka obcego lub tłumacza	H1P_W06 S1P_W07	udział w dyskusjach, kolokwia, prezentacje, egzaminy
K_W06	ma uporządkowaną wiedzę w zakresie technik informatycznych niezbędną do wykonywania zawodu nauczyciela i tłumacza	H1P_W07	udział w dyskusjach, kolokwia, prezentacje, prace projektowe, egzaminy praca dyplomowa

K_W07	ma podstawową wiedzę na temat potrzeb odbiorców usług świadczonych zgodnie ze specjalizacją studiów, potrafi diagnozować je oraz dokonywać ocen jakości świadczonych usług	H1P_W08	portfolio językowe, dyskusje panelowe, prezentacje, prace projektowe, kolokwia, egzaminy praca dyplomowa
K_W08	posiada niezbędną wiedzę z zakresu zasad bezpieczeństwa i higieny pracy oraz udzielania pierwszej pomocy	H1P_W09	prezentacje, kolokwia, <i>case studies</i> , udział w dyskusjach, kolokwia, egzaminy
K_W09	zna i rozumie podstawowe pojęcia i zasady z zakresu ochrony własności intelektualnej i prawa autorskiego	H1P_W10 S1P_W10	prezentacje, prace projektowe, kolokwia, egzaminy
K_W10	zna zasady promocji zdrowia i zdrowego trybu życia		prezentacje, kolokwia, opinia opiekuna praktyk
w zakresie wiedzy specjalistycznej (dla specjalizacji nauczycielskiej – opcjonalnie):			
K_W11	posiada wiedzę na temat teorii dotyczących wychowania, uczenia się i nauczania oraz różnorodnych uwarunkowań tych procesów	H1P_W01 H1P_W02	prezentacje, opinia opiekuna praktyk
K_W12	posiada wiedzę na temat struktury i funkcji systemu edukacji – celów, podstaw prawnych, organizacji i funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych	S1P_W02 S1P_W07	<i>case studies</i> , prezentacje, udział w dyskusjach
K_W13	ma podstawową wiedzę z zakresu glottodydaktyki oraz akwizycji językowej uczących się	H1P_W01 H1P_W02 H1P_W03	portfolio nauczyciela, lekcje pokazowe, <i>case studies</i> , dyskusje, opinia opiekuna praktyk, kolokwia, egzaminy praca dyplomowa
w zakresie wiedzy specjalistycznej (dla specjalizacji tłumaczeniowej – opcjonalnie):			
K_W14	ma podstawową wiedzę z zakresu teorii tłumaczeń, niezbędną w wykonywaniu zawodu tłumacza języka obcego	H1P_W01 H1P_W02 H1P_W03	udział w dyskusjach, prezentacje, kolokwia, egzaminy praca dyplomowa
K_W15	ma podstawową wiedzę, obejmującą znajomość metod i technik tłumaczenia pisemnego i ustnego	H1P_W02 H1P_W07	prace projektowe, portfolio tłumaczeń, kolokwia, egzaminy praca dyplomowa
K_W16	ma podstawową wiedzę z zakresu gramatyki i stylistyki współczesnego języka polskiego, niezbędną w wykonywaniu zawodu tłumacza pisemnego i ustnego	H1P_W02	prace projektowe, portfolio tłumaczeń, kolokwia
UMIĘTNOŚCI			
w zakresie ogólnym:			
K_U01	potrafi uczyć się i doskonalić własny warsztat pracy, korzystając z różnych źródeł (w języku rodzimym i obcym) i nowoczesnych technologii	H1P_U01 H1P_U02	prace projektowe praca dyplomowa

K_U02	potrafi posługiwać się językiem specjalności na poziomie B1-C1 (odpowiednio do planu nauczania PNJ) wg skali biegłości językowej ESOKJ	H1P_U11 H1P_U12 H1P_U13 H1P_U14	prezentacje, prace projektowe praca dyplomowa
K_U03	potrafi rozwijać kompetencje językowe w zakresie wybranego drugiego języka obcego	H1P_U02 H1P_U14	prezentacje, portfolio prac pisemnych, udział w dyskusjach, kolokwia, egzaminy, praca dyplomowa
K_U04	potrafi zaplanować i zrealizować projekty typowe dla wybranej działalności zawodowej związanej z wykształceniem filologicznym	H1P_U03 S1P_U07	kontrola pracy własnej studenta (e-learning)
K_U05	potrafi planować i realizować zadania związane ze swoją specjalizacją zawodową	H1P_U04 S1P_U07	udział w dyskusji, portfolio, prezentacje, kolokwia, egzaminy, praca dyplomowa
K_U06	potrafi przeprowadzić prostą diagnozę potrzeb odbiorców usług świadczonych przez specjalistę filologa (np. nauczyciela lub tłumacza)	H1P_U05	kontrola pracy własnej studenta (portfolio nauczyciela lub tłumacza), praca dyplomowa
K_U07	potrafi ocenić jakość usług świadczonych przez filologa (np. tłumacza czy nauczyciela)	H1P_U06	udział w dyskusjach, <i>case studies</i> , kolokwia, opinia opiekuna praktyk, egzaminy, praca dyplomowa
K_U08	potrafi sporządzić wniosek o organizację lub przyznanie środków na realizację projektu nauczycielskiego lub tłumaczeniowego	H1P_U08	prace projektowe, lekcje pokazowe (w przypadku nauczycieli), prezentacje, portfolio i opinie opiekuna praktyk, praca dyplomowa
K_U09	potrafi w szerokim zakresie wykorzystywać technologię informacyjną w wykonywanym zawodzie	H1P_U01 H1P_U09	kontrola pracy własnej studenta (portfolio nauczyciela lub tłumacza), praca dyplomowa
K_U10	potrafi podjąć dyskusję uwzględniając opinię innych uczestników i właściwie ją podsumować w języku polskim i specjalności	H1P_U10	udział w proseminarium, seminarium, prace projektowe, dyskusje
K_U11	potrafi porozumiewać się ze specjalistami w uprawianej dziedzinie z wykorzystaniem różnych technik i kanałów komunikacyjnych	H1P_U11	portfolio, prace semestralne, prace dyplomowe
K_U12	potrafi opracować krótką rozprawę akademicką w języku polskim oraz w języku studiowanej specjalności z zachowaniem zasad prawa autorskiego	H1P_U12 S1P_U09	prace pisemne, <i>case studies</i> , dyskusje
K_U13	Potrafi zaprezentować w formie ustnej nowe treści w języku specjalności	H1P_U13	udział w proseminarium, seminarium, prace projektowe, dyskusje

w zakresie wiedzy specjalistycznej (dla specjalizacji nauczycielskiej – opcjonalnie):			
K_U14	potrafi wykorzystywać wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki oraz powiązanych z nią dyscyplin do analizowania i interpretowania problemów edukacyjnych i wychowawczych	S1P_U02	udział w dyskusjach, prace projektowe, <i>case studies</i> , opinia opiekuna praktyk
K_U15	potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu projektowania i efektywnego realizowania działań pedagogicznych oraz wykorzystywać nowoczesne technologie do pracy dydaktycznej	H1P_U03 H1P_U04 H1P_U09	<i>case studies</i> , dyskusje, opinia praktyk, kolokwia, egzaminy
K_U16	posiada podstawowe umiejętności w zakresie oceny efektów nauczania, oceny materiałów dydaktycznych i ewaluacji postępów uczniów	H1P_U06	<i>case studies</i> , dyskusje, opinia opiekuna praktyk, kolokwia, ocena koleżeńska, egzaminy
K_U17	potrafi uwzględnić podstawową wiedzę na temat prawnej i organizacyjnej strony pracy nauczyciela	H1P_U07 S1P_U05	prezentacje, portfolio, dyskusje, praca dyplomowa
w zakresie specjalistycznym (dla specjalizacji tłumaczeniowej – opcjonalnie):			
K_U18	potrafi wykorzystać podstawową wiedzę obejmującą znajomość metod i technik tłumaczenia pisemnego i ustnego w podejmowanych działaniach praktycznych na polu tłumaczenia	H1P_U09 H1P_U12	prace projektowe, portfolio tłumaczeniowe, kolokwia, egzaminy, opinia opiekuna praktyk
K_U19	potrafi dobierać i wykorzystywać dostępne materiały, środki i metody pracy w celu efektywnego realizowania działań translatorskich oraz wykorzystywać w nich nowoczesne techniki	H1P_U03 H1P_U04 H1P_U09	prace projektowe, portfolio tłumaczeniowe, kolokwia, opinia opiekuna praktyk, egzaminy
K_U20	potrafi ocenić jakość usług związanych z działalnością translatorską	H1P_U06	prace projektowe, portfolio tłumaczeniowe, prezentacje, opinia opiekuna praktyk
K_U21	potrafi uwzględnić podstawową wiedzę na temat prawnej i organizacyjnej strony pracy tłumacza pisemnego i ustnego w podejmowanych działaniach praktycznych na polu tłumaczenia	H1P_U07	
KOMPETENCJE SPOŁECZNE			
w zakresie ogólnym			
K_K01	potrafi ocenić swoją wiedzę i umiejętności, rozumie potrzebę ciągłego doskonalenia zawodowego	H1P_K01	dyskusje, prezentacje, opinia opiekuna praktyk
K_K02	jest przygotowany do aktywnego uczestnictwa w grupach, zespołach, organizacjach i instytucjach podejmujących działania praktyczne na polu nauczania i tłumaczenia	H1P_K02 S1P_K02	dyskusje, prezentacje, opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska
K_K03	jest otwarty na nowe idee i gotów do zmiany swojej opinii pod wpływem dostępnych danych i argumentów	H1P_K01 S1P_K06	dyskusje, prezentacje, opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska

K_K04	wykazuje motywację do zaangażowanego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym	H1P_K06 S1P_K05	dyskusje, prezentacje, portfolio
K_K05	potrafi organizować pracę własną i zespołową w celu realizacji wspólnych zadań i projektów	H1P_K02 H1P_K03 S1P_K05	dyskusje, <i>case studies</i> , opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska, praca dyplomowa (część empiryczna)
K_K06	rozumie znaczenie dziedzictwa kulturowego krajów obszaru języka specjalności	H1P_K05	dyskusje, <i>case studies</i> , opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska, praca dyplomowa
K_K07	odpowiedzialnie przygotowuje się do pracy tłumacza i nauczyciela	S1P_K04 S1P_K05	udział w dyskusjach, pracach na rzecz uczelni, prace projektowe
K_K08	rozumie potrzebę dbania o swój rozwój fizyczny się przez całe życie		
w zakresie specjalistycznym (dla specjalizacji nauczycielskiej – opcjonalnie):			
K_K09	postępuje w sposób profesjonalny i przestrzega zasad etyki zawodowej; wykazuje cechy refleksyjnego praktyka	H1P_K04 S1P_K04	prace projektowe, udział w dyskusjach, <i>case studies</i> , portfolio nauczycielskie i tłumaczeniowe, opinia opiekuna praktyk, praca dyplomowa
K_K10	potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania dydaktycznego i działań psychologiczno-pedagogicznych w zakresie nauczania języka specjalności	H1P_K03 S1P_K07	prace projektowe, dyskusje, <i>case studies</i> , opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska
w zakresie specjalistycznym (dla specjalizacji tłumaczeniowej – opcjonalnie):			
K_K11	potrafi zawodowo funkcjonować na rynku tłumaczeń (pozyskuje i utrzymuje klienta dzięki gwarancji wysokiej jakości usług)	S1P_K07 H1P_K03	dyskusje, <i>case studies</i> , portfolio tłumaczeniowe
K_K12	trafnie rozwiązuje problemy związane z wykonywaniem zawodu tłumacza, w tym etyczne	H1P_K04 S1P_K04	dyskusje, prace projektowe, opinia opiekuna praktyk, ocena koleżeńska

Bibliografia

- Anderson, L., Krathwohl, 2001. *D. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy Objectives*. New York: Longman.
- Biedrzycki, K. i in. 2013. *Raport o stanie edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Bloom, B.S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Susan Fauer Company.
- Caffentiz, G. 2014. 1733-george-caffentiz-walki uniwersyteckie-u kresu ładu edukacyjnego. 10 lutego 2011. www.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory. 1 lutego 2014.
- Chłoń-Domińczak, A. i in. 2013. *Liczą się efekty. Raport o stanie edukacji 2012*. Warszawa: IBE.
- Chłoń-Domińczak, A. i in. 2011. Raport z debaty społecznej wokół Polskiej Ramy Kwalifikacji. Warszawa: IBE.
- Chmielecka, E., Brudnik, J. 2009. *Forum akademickie (FA). Nowe klasyfikacje*.
- Czerepaniak-Walczak. 2013. M. Fabryki dyplomów czy universitas. Kraków: Impuls.
- Deklaracja Bolońska. Bologne, 1999.
- Deklaracja Sorbońska. Paryż, 1998.
- Dziennik Ustaw Nr 205, poz. 1206. Ustawa z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty.
- Dziennik Ustaw Nr 253, poz. 1521. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie wzorcowych efektów kształcenia. 4 listopada 2011.
- Jankowski, T. E-learning by TJ. Notatki projektanta. brak daty. <<http://www.jankowski.pl/metodyka-nauczania/taksonomia-blooma.html>>.
- Komisja Europejska 2012. *Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych*.
- Komunikat Berliński. Berlin, 2003.
- Komunikat Londyński. Londyn, 2007.
- Komunikat Praski. Praga, 2001.
- Kraśniewski, A. 2011. *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.
- Kraśniewski, A., Próchnicka, M. 2013. Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Krathwohl, D.R., Bloom, B.S., Masia, B.B. 1964. *Taxonomy of educational objectives. Handbook II. Affective Domain*. New York: David Mc Kay.
- Lubina, E. 2005. *Konstruktywistyczne i behawioralne aspekty kształcenia zdalnego. e-mentor*. 1: 1–10.
- Meger, Z. 2006. *Od Shannona do konstruktywizmu. e-mentor*. 4: 1–11.
- Mietzel G. 2002. *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: GWP.

- Miller, T. 2014. w.ha.art.pl/prezentacje/39-edufactory/. 12 lutego 2012. 1696-toby-miller-urzadzaniej utowarowienie-klucz do jankeskiej hierarchii akademickiej.html. 1 lutego 2014.
2009. Proces Boloński – to już dziesięć lat. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemów Edukacyjnych.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.
- Simpson, E.J. 1972. *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain*. Washington D.C.: Gryphon House.
- Simpson, E.J. 1970. *The Classification of Educational Objectives: Psychomotor Domain*. Illinois: Urbana-Champaign: Univeristy of Illinois.
- Sławiński, S. i in. 2011. *Słownik kluczowych pojęć związanych z krajowym systemem kwalifikacji*. Warszawa: IBE, lipiec.
- Szapiro, T. 2012. *Proces Boloński: nowe szanse czy nieznane zagrożenia*. W: Ekonomiczne studia licencjackie z perspektywy absolwenta i władz uczelni. Red. E. Drogosz-Zabłocka i B. Minkiewicz. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Uniwersytet zaangażowany. Praca zbiorowa. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2010.
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw.
- Woźniak, J. *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020*. KRASP. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2009.
- Wroczyńska, A. *Efekty kształcenia jako podstawa budowy programu studiów*. brak daty. <www.bjk.uw.edu.pl/files/doc/efekty_ksztalcenia_pom_inf.doc>.



STUDIA JEZYKOZNAWCZE
LINGUISTIC STUDIES



Remarks on the Origin of *Gerundivum* and *Gerundium* in Latin and Umbrian

Maciej Grelka

Adam Mickiewicz University, Poznań

Abstract

This article presents some remarks on the origin and characteristics of *-nd-* forms in Latin and Umbrian, *gerundivum* and *gerundium*, based on examples from the Umbrian Iguvine Tablets. The author recalls that the *-nd-* forms in Umbrian are not borrowings from Latin and that these forms may have a common ancestry. He claims that the semantic characteristics of *gerundivum* and *gerundium* are as important as phonetic ones, particularly with regards to the origin of the *-nd-* forms. He suggests that the semantic variability of the examples from the Iguvine Tablets is parallel to that known from Latin. He also claims that because there is no reason to suggest a direct borrowing, the evolution of the *-nd-* forms in Latin and Umbrian could be convergent. Moreover, the author suggests that Umbrian examples shows that there is broader semantic continuum as regards the semantic content of *gerundivum*, and that the existence of the continuum may indirectly support the hypothesis of the primacy of *gerundivum*.

Keywords: gerundium, gerundivum, Umbrian language, Latin language, Iguvine Tablets

Abstrakt

Artykuł prezentuje uwagi dotyczące pochodzenia i własności form z sufiksem *-nd-*, *gerundivum* i *gerundium*, w języku łacińskim i umbryjskim, w oparciu o materiał umbryjskich tablic iguwińskich. Autor przypomina, że formy z sufiksem *-nd-* nie są w języku

umbryjskim pożyczkami z języka łacińskiego i że formy te w językach italskich mają najprawdopodobniej wspólne pochodzenie. Autor twierdzi, że własności semantyczne *gerundium* i *gerundivum* są równie istotne dla wyjaśnienia pochodzenia tych form jak ich własności fonetyczne i stwierdza, że zróżnicowanie semantyczne przykładów z tablic iguwińskich jest porównywalne do zróżnicowania przykładów łacińskich. Autor twierdzi również, że skoro nie ma podstaw do zakładania bezpośredniego zapożyczenia form, ewolucja form z *-nd-* w języku łacińskim i umbryjskim mogła zachodzić konwergentnie. Co więcej, autor twierdzi, że przykłady z języka umbryjskiego wskazują na istnienie szerszego niż się tradycyjnie ujmuje kontinuum semantycznego możliwych użyć *gerundivum* i że istnienie tego kontinuum może pośrednio wspierać hipotezę prymarności *gerundivum* nad *gerundium*.

Słowa kluczowe: *gerundium*, *gerundivum*, język umbryjski, język łaciński, tablice iguwińskie

1. *Gerundium* And *Gerundivum* – an Outline of the Problem

The question of the origin of *gerundivum* and *gerundium*, hereinafter referred to as the *-nd-* forms, and the related issue of primacy of one of the forms over the other, has been one of the foremost unresolved questions relating to Latin syntax for almost a century and a half. An innumerable amount of interpretations of these forms from the historical perspective have been proposed to date. Researchers from outside the field of classical philology have also provided their insights on the issue. Nevertheless, despite enthusiastic claims that the problem has finally been solved, appearing periodically every dozen years or so¹, we are no closer than ever to arriving at a universally accepted answer to this question (cf. i.e. Bednarski 1992, Miller 2000, Jasanoff 2006). Finally, the effective isomorphy of both *-nd-* forms serves to hinder the efforts at interpreting this structure rather than make them easier.

¹ i.e. Safarewicz 1967, 234: *Pentti Aalto przekonująco wyjaśniła rozwój gerundivum z gerundium*. M. Weiss (Weiss 2009, 443–444) says that *the category of the gerundive is a common Italic innovation*. (...) *A number of archaic and isolated forms in Latin suggest that the gerundive was originally just a verbal adjective* (...) where he follows J. Jasanoff (Jasanoff 2006).

A form analogous to the Latin *-nd-* forms can also be found in other Italic languages – particularly in Umbrian and Oscan. In Umbrian this form underwent assimilation from an oral vowel into a nasal one and is realized as *-nn-*, *-n-*, or *-mn-*. The scarcity of comparative material has seemingly caused researchers to give little attention to the Umbrian forms. The Umbrian *-nn-* is mostly mentioned in literature as a sidenote to a review of analogous Latin forms (e.g. Miller 2000, 307), and only rarely as an argument in a discussion on the forms' history.

Moreover, in both cases the main point of interest for researchers was the phonetic evolution of the *-nd-* suffix, seen as the key to explaining the structure. However, I would like to point out the extraphonetic aspects of the issue, because in my opinion it is not the phonetics, but the semantic content that is of crucial importance in explaining the issue at hand – especially given that a suffix in the form present in the Italic languages is rarely present in other Indo-European languages, if not entirely unique (cf. ie. Risch 1984, 157–185). The *-nya-* clitic in Sanskrit, related, as in the Italic languages, to various additional modal values, is especially noteworthy here (Haspelmath 1987, 8–11)².

For the time being let us return to the *-nd-* forms and the issue of defining them. Already at this stage there appear some wide-ranging differences of opinion between researchers – especially in the case of *gerundivum*. Each definition simultaneously becomes an opinion on its nature and origins, but even a brief comparison of definitions suffices to define the primary research questions and axes of controversy. They are the following:

- in the majority of definitions *gerundivum* is designated as a type of verbal adjective or corresponding participle, which presupposes that *gerundivum* has attributive characteristics.³
- as a matter of course, it is traditionally referred to as *participium futuri passivi*, and sporadically also as *participium praesentis passivi* –⁴although ascribing the quality of passiveness to it (Beekes 1995, 278) is questionable⁵; the other axis of controversy concerns linking the *-nd-* forms with expressing any grammatical tense or aspect

² Bauer claims that the *-nd-* forms may have Pre-Indoeuropean ancestry (Bauer 2000, 38).

³ Menge says that *gerundivum* can function both predicatively and attributively (Menge 2000, 730), however, Safarewicz claims that the predicative characteristics might be only derivative in the case of *gerundivum* (Safarewicz 1967, 234).

⁴ At least in some cases, cf. Kirk 1947, 293 (*A few gerundives have the value of present participle*), 300, 301; Otrębski, Safarewicz 1937, 557;

⁵ The *gerundive* cannot be functionally passive, because it does not imply any change of the valency of a verb (Miller 2000, 293).

(B. Bauer suggests a primary opposition of perfective *-to-* forms and imperfective *-nd-* forms (Bauer 1993, 65–66), although I claim that this hypothesis does not seem to be supported by empirical data – the *-nd-* forms are insensitive to the perfective-imperfective and transitive-intransitive oppositions, but sensitive to the active-inactive/personal-impersonal opposition).⁶

- finally, defining by pointing towards *notio necessitatis* as the main distinguishing feature – the axis of controversy here is the extent to which various modalities are expressed through the use of *gerundivum* (e.g. Bednarski 1992, 309; Sihler 1995, 626).

In consequence, the adoption of any of these definitions-interpretations dictates the method by which the entire structure is interpreted. The aforementioned scantiness of Umbrian material in turn results in all of the *-nn-* forms being examined through the lens of the Latin forms and their definition being narrowed most commonly to that of a verbal adjective, with no reference to the modal component. In the third part of this paper I shall relate the other designated interpretations of the Latin *-nd-* forms to the Umbrian *-nn-* forms.

2. *Gerundium* And *Gerundivum* – the Question of Primacy

Three principal potential paths of origin are proposed for all of the *-nd-* forms. The first variant assumes that it is *gerundium* that is primary in relation to *gerundivum*, the second that *gerundivum* was the prior one, while the third assumes that both forms arose independently from each other, and subsequently underwent secondary assimilation. Presently it is the first one that has the most adherents, although the other two (especially the one positing *gerundivum* primacy) possess strong arguments in their favour, and it seems that researchers are still far from achieving any sort of relative unanimity on this issue.

According to a popular hypothesis by K. Strunk, *gerundium* as the primary form in relation to *gerundivum* initially occurred in a periphrastic structure with a logical object in paratactic relations (Bednarski 1992, 303–304) – whereas the syntactic agreement is the reason it began to be interpreted adjectively:

⁶ Cf. Safarewicz 1950, 85. It is worth noting that the Latin perfective *-to-* has the same origin as the Greek *-to-*, that can be found in *gerundivum* -- like *adiectivum verbale* in *-tos*.

mihi agitandum est vigilias

1. lack of agreement between the grammatical subject and the *-nd-* form with regard to gender and number
2. the interpretation of *agitandum* as a nominal form, i.e. *gerundium*.

id mihi faciendum est

1. agreement between the grammatical subject and the *-nd-* form with regard to gender and number
2. nominal *gerundium* is reinterpreted as adjectival *gerundivum*.

Martin Haspelmath approaches the issue of *gerundium* and *gerundivum* from a singular perspective. He convincingly argues that it is essentially one and the same form, and that *gerundium* could be considered merely an exceptional case of *gerundivum*, being a nominalized *neutrum* of the attributive form of *gerundivum* (1987). His point of view is indirectly supported by theories which strip *gerundivum* of any modal value and liken it to *gerundium* insofar as its primary semantic content is concerned. For example, Neschke represents the generative approach when he says that “the relation this form has to a main clause is in each case determined by the structure and semantics of the main clause” (Bednarski 1992, 306–308). On the other hand, Jay Jasanoff, in a recent paper (2006, 6), claims that *Proto-Italic adjectives of the “*sekwondos-type” were evidently the starting point for the emergence of the classical gerundive*.

Some also point out, with which I personally agree, that *gerundivum* was a carrier of modality, and that a whole continuum of aspect-tense-modality forms can be constructed out of the meanings expressed through the use of this form. I believe that *gerundium* is simply one end of such a continuum, an end that is of an entirely propositional character.⁷ Those applications of *gerundivum* which are interpreted as attributive (*spes potiendorum castrorum*) would be considered intermediate forms in this model. In contrast to *gerundium* these applications are, in my opinion, never entirely devoid of modal undertone. In this approach *gerundivum* would be the primary form. I believe that given the (strongly backed by archaic Latin texts) assumption that there is a continuum of modality (and that the so-called attributive *gerundivum* has modal undertones) it is easier to assume that *gerundium* could be a syntactically reinterpreted *gerundivum* stripped

⁷ A morphological marker can be a carrier of many modal meanings (Palmer 2001, 18).

of its modality, than it is to assume that the opposite situation is true, namely that the modality-devoid *gerundium* could after reinterpretation have given rise to a form possessing a wide continuum of various modal undertones.

III. -NN- Forms in Umbrian

The principal text written in Umbrian, the Iguvine Tablets, is also the only one that is relatively complete (7 out of 9 parts), coherent and lengthy. The sample from the Iguvine Tablets contains only ten examples. The text of the Iguvine Tablets is supposed to have been created in the period ranging from the 3 r. to the 1st century BCE, a relatively late period in which the language might have already been under strong influence of Latin (where the Latin conquest of Italy only took place at the turn of the 3 r. century BCE). It is however worth noting that it is a sacred text – it is not uncommon that the language of such documents tends to be more conservative; every aspect of it evolves more slowly (Baldi 2002, 219). It can therefore be assumed, with some caution, that Latin influence was less present than in the other styles of the language, and that the language of the tablets represents earlier rather than later stages of its development. On the other hand, the scantiness of material contained in the tablets, as well as the scantiness of other comparative material, does not allow for determining a strict chronology for the text and its constituent parts. Likewise, the limited sample size of the texts does not restrict their semantic interpretation – even a form that only appears once in the sample can be safely assumed to have been intended to be at least passively intelligible, and therefore to have at some stage functioned in the living language (the primary function of the text was not a poetic one, therefore the possibility that poetic value inspired a one-off appearance of some meaning need not be taken into account).

The examples are listed below (ordered according to words employed, not the order in which they appear in the text; the text and its Latin translation are provided after Newman 1864):

IIa

Umbr. *Catel asâcu pelsanns [=pelsamnos] futu.*

Lat. *Haedus ad aram comburendus esto.*

An ambiguous case – the modal undertone (*necessitas*) may be the consequence of *imperativus*, but that does not exclude the possibility that *gerundivum* could be used together with *imperativus* in order to strengthen a command.

Vb

Phrases occurring twice in an identical context, as an interjection.

Umbr. *pelmner sorser*

Lat. *comburendae* + [an unrecognized word in gen. sing.; a remnant?]

Gen. indicates that it might be a mental shortcut, *causa comburendae*. Complete syntactic agreement, attributive *gerundivum*, which can be interpreted propositionally (“because remnants were burned”), but the context would seem to suggest that a modal interpretation is more likely (“due to remnants which are to be burned”, “because remnants are to be burned”).

VIa

Umbr. *poi angla asseriato eest, esso tremnu serse*

Lat. *qui alites observatum ibit, (se) ipsum flectendo retrorsum*

Umbr. *sue anclar procanurent, esso tremnu serse*

Lat. *si alites procinuerint, (se) ipsum flectendo retrorsum*

Two identical cases – regular *gerundium* of the kind found in Latin

VIa

Umbr. *ocrer pehanner*

Lat. *arcis piandae (causa?)*

Umbr. *popler anferener et ocrer pihaner*

Lat. *populi recensendi et arcis piandae (causa?)*

Umbr. *ocrer pehanner pacâ*

Lat. *arcis piandae causâ*

VIb

Umbr. *pusi ocrer pihanner*

Lat. *velut arcis piandae (causa?)*

An example of the syntax of agreement. Attributive *gerundivum* which can likewise be interpreted in two different ways.

This small, repetitious sample of ten examples provides the equivalents of all the basic functions of the *-nd-* forms in Latin: *gerundivum* in a periphrastic construction with a likely modal undertone (deontic modality, strong *obligatio*), so-called attributive *gerundivum* with a possible modal undertone, and regular *gerundium* with propositional characteristics. This diversity of forms found in such a small sample suggests that the range of possible applications was most likely of similar breadth to that known to appear in Latin of a comparable period (i.e. before the range of modality of these forms was narrowed in the literary language of the age of Cicero).

A hypothesis stating that the *-nd-* forms were adopted from Latin was proposed very early on the basis of phonological data, and was equally early (in the early 20th century) discarded as unlikely, also on a phonological basis (Horton-Smith 1897, 449).⁸ On the grounds of semantics its likelihood is also limited – borrowed structures almost never achieve a range of applications in the borrowing language that is as wide as the one they have in the language from which the borrowing took place. It has furthermore been postulated that the structure was subject to strong Latin influence. However, I previously assumed a relatively early creation of the Iguvian Tablets – the conquest of Italy only took place, as I said, at the turn of the 3 r. century BCE – far too early to speak of absolute dominance of Latin on the Apennine Peninsula.

However, taking into consideration the correspondence of Latin and Umbrian forms, it seems most adequate to postulate convergent development of both forms – in similar social conditions in a roughly parallel time period the hypothetical *-nd-* form (regardless of whether it was *gerundium* or *gerundivum*) was realized with a similar range of meanings. The influence one language might have had on the other could only serve to strengthen this effect, but was not a prerequisite for its presence.

The adequacy of Latin and Umbrian forms from a relatively early period warrants an assumption that such forms in Umbrian also constituted a part of a broader continuum, which indirectly supports the claims the *gerundium* is a variant of *gerundivum* – the derivative forms may consist of the part of a broader continuum of applications of form, from which the derivation could take place (cf. Safarewicz 1967, 235). The aforementioned adequacy does not however provide any degree of support for claims of *gerundium* primacy, and neither could it be construed to contain any traces of the proposed syntactical reinterpretation of the primary *gerundium*-employing structures.

⁸ J. Jasanoff (2006, 1–2) says that *gerundivum* [*must*] have been a creation of the Proto-Italic period.

Furthermore, it should be stated that the fact that variation on the level adequately relative to that found in Latin is present in this small sample of Umbrian texts does not support the idea that *-nd-* forms were originally imperfective, as postulated by Bauer (1993, 65–66). Neither do these forms have a meaning pertaining strictly to the future – any futuric undertone which may be present is merely the consequence of deontic modality.

Works cited

- Baldi, Philip. 2002. *The Foundations of Latin*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Bauer, Brigitte L. M. 1993. “The Coalescence of the Participle and the Gerund/Gerundive: An Integrated Change”. In *Historical Linguistics 1989. Papers from the 9th International Conference on Historical Linguistics*, edited by Henk Aertsen, Robert J. Jeffers, 59–71. Amsterdam: Benjamins.
- Bauer, Brigitte L. M. 2000. *Archaic Syntax in Indo-European. The Spread of Transitivity in Latin and French*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bednarski, Michał. 1992. “Gerundium i gerundivum w świetle badań.” *Eos* LXXX: 301–312.
- Beekes, Robert S. P. 1995. *Comparative Indo-European Linguistics. An Introduction*. Amsterdam: Benjamins.
- Haspelmath, Martin. 1987. “Verbal Noun or Verbal Adjective? The Case of the Latin Gerundive and Gerund”. Arbeitspapier Nr. 3. Neue Folge. Köln: Institut für Sprachwissenschaft – Universität zu Köln.
- Horton-Smith, Lionel. 1897. “Concluding Notes on the Origin of the Gerund and Gerundive.” *The American Journal of Philology*, Vol. 18, No. 4: 439–452.
- Jasanoff, Jay. 2006. “The origin of the Latin gerund and gerundive: a new proposal.” *Rus’ Writ Large: Languages, Histories, Cultures. Essays Presented in Honor of Michael S. Flier on his Sixty-Fifth Birthday* (= *Harvard Ukrainian Studies* 28, 1–4 (2006 [2010]), edited by Harvey Goldblatt, Nancy Shields Kollman, 195–208. [preprint, accessed November 12–15, 2014, <http://www.people.fas.harvard.edu/~jasanoff/pdf/Latin%20gerundive%20%28preprint%29.pdf>]
- Kirk, W. H. 1942. “The Syntax of the Gerund and the Gerundive”. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association* 73: 293–307.
- Menge, Hermann. 2000. *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Miller, D. Gary. 2000. "Gerund and Gerundive in Latin". *Diachronica*, Vol. XVII, 2: 293–349.
- Newman, Francis W. 1864. *The Text of The Iguvine Inscriptions with Interlinear Latin Translation, and Notes*. London: Trübner & Co.
- Otrębski, Jan Szczepan, and Safarewicz, Jan. 1937. *Gramatyka historyczna języka łacińskiego. Część I*. Warszawa: Komitet Wydawniczy Podręczników Akademickich.
- Risch, Ernst. 1984. *Gerundivum und Gerundium. Gebrauch im klassischen und älteren Latein Entstehung und Vorgeschichte*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Safarewicz, Jan. 1950. *Gramatyka historyczna języka łacińskiego. Część II*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Safarewicz, Jan. 1967. *Studia językoznawcze*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Sihler, Andrew L. 1995. *New Comparative Grammar of Greek and Latin*, New York: Oxford University Press.
- Weiss, Michael. 2009. *Outline of the Historical and Comparative Grammar of Latin*, New York: Beech Stave Press.

Wybrane elementy opisu języka specjalistycznego (na przykładzie języka retoryki)

Łukasz Karpiński
Uniwersytet Warszawski

Abstract

The article attempts to demonstrate the procedure of parametric analysis based on the collected textual corpora in rhetoric. The theoretical part outlines the systems which inform the practical analysis of the research, namely lexical-communicative and terminological system, praxeology, as well as terminographic engineering. The selected indices of the rhetorical corpus are analysed on the basis of comparative corpora which represent other thematic stylistic levels.

Keywords: microstructure, macrostructure, metastructure of dictionary, terminological system, lexical-communicative system, terminographic praxeology, terminographic engineering

Abstrakt

Artykuł zawiera omówienie analizy parametrycznej, przeprowadzonej na zebranych korpusie tekstów z zakresu retoryki. W części teoretycznej przedstawiono zarys koncepcji systemu leksykalno-komunikacyjnego, systemu terminologicznego, prakseologii oraz inżynierii terminograficznej, w zakresie której pozostają przedstawione praktyczne działania. Wybrane wskaźniki opisujące korpus retoryczny zostały przy tym omówione na tle korpusów porównawczych, reprezentujących inne poziomy tematyczne i stylistyczne.

Słowa kluczowe: mikrostruktura, makrostruktura, metastruktura słownika, system terminologiczny, system leksykalno-komunikacyjny, prakseologia terminograficzna, inżynieria terminograficzna

Powszechnie wiadomo, że język jest niezbędnym nośnikiem informacji i jednocześnie narzędziem opisu świata. Problem pojawia się, gdy dana społeczność wprowadza do języka zbędne jednostki pod wpływem chwilowej mody, manieri lub dla wyróżnienia się z ogółu. Szczególnie ten ostatni czynnik odgrywa dość istotną rolę w komunikacji, gdyż elokucyjna celowość i stosowność użycia odpowiednich określeń i podporządkowanie stylistyki celom funkcjonalnym ma zazwyczaj na celu uzyskania określonego efektu komunikacyjnego. Zjawisko to jest widoczne od czasów starożytnych, jednakże jego natężenie jest zmienne i uwarunkowane wieloma czynnikami kulturowymi, historycznymi, politycznymi czy społecznymi. Arystoteles (2001, 1358) wyróżnił trzy rodzaje mów, ukierunkowanych na różne sytuacje komunikacyjne¹. Dwa pierwsze rodzaje odnoszą się do sytuacji specjalistycznych, natomiast trzeci rodzaj – retoryka popisowa – może być identyfikowany w szerokiej gamie tekstów tworzonych i wygłaszanych zarówno przez władców, polityków, przedsiębiorców, specjalistów od reklamy jak i innych osób, chcących za pomocą komunikacji werbalnej osiągnąć określony cel².

Odwołując się dalej do klasycznej organizacji wypowiedzi (Arystoteles 2001, 1358–1359), wg Arystotelesa każda mowa, (a traktując ten porządek współcześnie – każdy tekst) jest tworzony w oparciu o pięć podstawowych elementów: inwencję, kompozycję, elokucję, mnemonikę i actio. Z punktu widzenia leksykografii to właśnie elokucja stanowi najbardziej interesujący element, gdyż zasady odpowiedniego doboru słownictwa i stosowania poprawnej stylistyki stanowią elementy rejestrowane w różnorodnych kompendiach słownikowych. Przytaczany przy okazji pojęcia elokucji klasyczny cytat z „Ogólników” C. K. Norwida jest tutaj trafny nie tylko ze względu na podstawowe znaczenie, odnoszące się do literackiego aksjomatu, iż słowa służą do nazywania tego, co

¹ Retoryka doradcza (łac. *genus deliberatorium*) polega na doradzaniu lub odradzaniu działania w zakresie jakiegoś problemu prywatnego lub publicznego. Retoryka sądowa (łac. *genus indiciale*) obejmuje wypowiedzi perswazyjne w zakresie oskarżania lub obrony, w związku z czym mogą dotyczyć przedstawienia dowodów winy lub ich zbijania. Retoryka popisowa (*genus demonstrativum*) obejmuje wypowiedzi perswazyjne zawierające pochwałę albo naganę osób, rzeczy czy wartości.

² por. Lichański J., *Miejsca wspólne – perspektywa polska. Przegląd problemów i prolegomena dalszych badań*. W: Forum Artis Rhetoricae, 16–17, 2009, s. 6–23.

człowiek myśli i czuje, a więc wyrażania wszelkich uczuć, doznań, stanów i przekonań. „Ponad wszystkie wasze uroki (...) Odpowiednie dać rzeczy słowo!”

C.K. Norwid pisze u schyłku romantyzmu, przychyłając się jakby do postulatów następczej epoki – pozytywizmu, głoszącego, iż jedynie prawdziwą wiedzą jest ta, która może być zdobyta tylko dzięki pozytywnej weryfikacji teorii za pomocą empirycznej metody naukowej. W polskiej literaturze początek pozytywizmu jest jasno określony – to upadek powstania styczniowego, 1863 rok. Być może niedługo na gruncie leksykografii za przełomowy będzie uważany rok 2010, kiedy po raz ostatni ukazała się drukowana wersja encyklopedii *Britannica*. Przeniesienie tak fundamentalnego dzieła na grunt mediów elektronicznych jest symbolicznym zamknięciem okresu „papierowej” leksykografii i potwierdzeniem współczesnych kierunków rozwoju tej dziedziny, tj. definitywnym przejściem od papierowych fiszek do elektronicznych baz terminologicznych o nieograniczonej pojemności. Oznacza to, iż własności przypisywane elokucji mogą być badane i określone przy pomocy czysto empirycznych metod, a przy zastosowaniu odpowiedniej metodologii dokładnie opisywane cyfrowo³. Niniejszy artykuł ma za zadanie przedstawić zarys problematyki rejestracji zmian zachodzących w języku w leksykograficznych cyfrowych bazach danych na językowym materiale z zakresu retoryki oraz dla celów porównawczych na innych, kontrastujących korpusach tekstowych.

W kontekście kultury języka poprawne i jasne wysłowienie się stanowi podstawę komunikacji, jednakże wszelkie ozdobniki i modne wyrażenia są zazwyczaj używane w celu osiągnięcia określonego efektu i to zazwyczaj nie tylko komunikacyjnego. Ważne są jednak rozmiary tego zjawiska. Jakie wnioski wyprowadzi współczesny świadomy użytkownik języka polskiego, skoro już na przełomie lat 60-tych i 70-tych XX wieku językoznawcy pisali: „Treścią zainteresowań językowych szerokich kręgów inteligencji jest niepokój, niepokój o to, że język polski znajduje się w stanie zagrożenia, że ze wszystkich stron czyhają na niego niebezpieczeństwa w postaci różnego rodzaju zanieczyszczeń, naleciałości, dialektyzmów, wyrażeń żargonowych, barbaryzmów, że toczy go choroba sztampy dziennikarskiej, że żre go mól cynizmu na modłę młodzieżową, że zabija go moda na wyspecjalizowany żargon naukowy. (...) Sytuację (językową) po drugiej wojnie światowej charakteryzuje przede wszystkim przejście do warstw wykształconych setki tysięcy ludzi obciążonych pewnymi relikami gwarowymi czy żargonowymi. Ludzie trawieni troską

³ Więcej o parametryzacji znaczeniowej tekstu, wybranych wskaźnikach tekstowych patrz np. Karpiński Ł., *Wybrane założenia komputerowej analizy tekstów i gromadzenia danych*. W: *Języki specjalistyczne*, t. 9, s. 9–23 lub Karpiński Ł., *Analiza parametryczna tekstu a translacja maszynowa – wybrane zagadnienia*. W: *“The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies”*, 2 (2012), s. 103–114.

o „czystość języka” zauważają to i niepokoją się” (Wierzbicka, Wierzbicki 1969, 34–35). Cóż powiedzieć o współczesnych, zglobalizowanych czasach, w których wyrażenie *euro-sceptycznymerchandiserwdresie zoxy-biodegradowalnymgabarytemwSUV-ie pod dyskontem* może być przez niektórych użytkowników języka polskiego uważane wręcz za naturalne.

W tym miejscu należy postawić pytanie, w jaki sposób i na podstawie jakich wytycznych rejestrować zmiany w systemie językowym, w tym nowopowstałe neologizmy i zapożyczenia. Przypomnijmy, iż w polskiej tradycji językoznawczej działalność związana z tworzeniem różnego rodzaju leksykonów była rozdzielana pomiędzy kilka jednostek nauki. Według koncepcji Witolda Doroszewskiego leksykologia (a więc działalność badająca znaczenie i funkcjonowanie wyrazów) oraz leksykografia (leksykologia stosowana) stanowią działy językoznawstwa, rozpatrywane łącznie ze względu na ich ściśle powiązane pola semantyczne. Historycznie i generycznie rzecz ujmując, leksykografia wyodrębniła się znacznie wcześniej od leksykologii, była też jedną z kilku dyscyplin, których przedmiot stanowiła refleksja nad słowem, przy czym refleksji tej towarzyszyło gromadzenie i porządkowanie materiału leksykalnego (Miodunka 1989, 9). W zakres kompetencji leksykografii wchodzi więc działania związane z metodyką gromadzenia i analizy materiału językowego, typologia słowników, model pracy nad określonym typem leksykonu oraz porządek, sposób i narzędzia potrzebne do przeprowadzenia odpowiedniej syntezy zebranych danych w postaci opisu znaczenia w haśle. Do narzędzi można współcześnie zaliczyć dostęp do wszelkich możliwych korpusów językowych oraz informatyczne narzędzia analizy tekstowej, odpowiednie oprogramowanie, zapewniające pracę z bazami danych, edytowanie poszczególnych haseł słownika oraz przygotowanie gotowego materiału do wydania w formie tradycyjnej – papierowej lub elektronicznej.

Koncepcja słownika zawiera się w opracowaniu jego mikrostruktury, makrostruktury i metastruktury. Mikrostruktura to ogół zadań związanych ze sformułowaniem ogólnej idei słownika, ukierunkowaniu go na określonego odbiorcę, określeniu bazy konceptualnej i szeroko pojętej harmonizacji danych. Uwzględnienie odpowiedniego ujęcia problemu – a więc czy będzie to słownik językowy, encyklopedyczny, dydaktyczny czy terminologiczny⁴, jakiej objętości i typu (przekładowy, etymologiczny, minimum,

⁴ *Słowniki językowe* (SJ) koncentrują się na opisie kontekstów znaczeniowych danego wyrażenia oraz podaniu możliwie wyczerpującego zakresu jego użycia. Definicje i objaśnienia w SJ powinny mieć zwięzły charakter. W artykule hasłowym występują kolokacje lub zdania standardowe, ilustrujące użycie, a także kwalifikatory stylistyczne i znaczeniowe oraz komentarz gramatyczny. Nadrzedną funkcją SJ jest prezentowanie i korygowanie wiedzy o języku. *Słowniki encyklopedyczne* (SE) przedstawiają otaczającą rzeczywistość w możliwie najszerszym ujęciu, z uwzględnieniem wszelkich treści kulturowych i historycznych. SE mają wszechstronnie służyć różnym typom użytkowni-

frekwencyjny itd.) wraz z ustaleniem granic opracowywanej dziedziny wiedzy daje w efekcie precyzyjne określenie idei słownika oraz przeniesienie tych założeń do (elektronicznej) bazy danych. To dostosowanie zebranych danych do budowy artykułów hasłowych w słowniku odnosi się do mikrostruktury słownika. Z kolei metastruktura słownika, rozumiana jako ogół zjawisk diachronicznych i synchronicznych, uwzględnianych w procesie tworzenia działu leksykograficznego odnosi się do dwóch pojęć⁵:

- *systemu leksykalno-komunikacyjnego*, tj. wielostopniowego, interdyscyplinarnego, spójnego, przekształcalnego i ewoluującego układu zdefiniowanych relacji i sprzężeń odniesiony do materialnej lub abstrakcyjnej postaci informacji językowej⁶;
- *systemu terminologicznego*, rozumianego jako zbiór elementów i działań zachodzących między nimi, mających na celu stworzenie i aktualizację uniwersalnej bazy danych terminologicznych, składającej się z uszeregowanych tematycznie parametrów w celu uzyskania optymalnej możliwości selekcji informacji w zależności od potrzeb użytkowych, jak najdokładniej odzwierciedlających strukturę leksykalną, gramatyczną i systemową danego języka (specjalistycznego).

ków. Zawartość tematyczna jest zróżnicowana, zależnie od zakładanej objętości i tematyki. Artykuł hasłowy ma w odpowiedni sposób opisywać aktualny stan całościowej wiedzy na temat tytułowego pojęcia. *Słowniki dydaktyczne* (SD) prezentują podejście pośrednie pomiędzy SE i ST, ze względu na podyktowane procesami nauczania obszernie objaśnienia odpowiednich pojęć i zjawisk. SD ma reprezentować dostosowany do wymogów dydaktycznych typ myślenia i działania zawodowego w określonej dziedzinie. Hasła powinny występować w odpowiednio szerokim paradygmacie terminologicznym i być przedstawione jako element systemu języka specjalistycznego. Słownik tego typu powinien być ściśle skorelowany z procesem nauczania. *Słownik terminologiczny* (ST) skupia się na przedstawieniu wybranej jednostki języka jako elementu większego systemu językowego. Cechą charakterystyczną jest brak nacechowania emocjonalnego – ewentualne kwalifikatory stylistyczne mają obowiązywać użytkownika do użycia wyrażenia w dokładnie określonym kontekście. ST muszą być tak konstruowane, aby odzwierciedlały podstawowe cechy języka specjalistycznego, tj.: elastyczność, produktywność, zmienność i otwartość systemu. ST mogą być budowane dla każdego zakresu tematycznego, można nimi objąć praktycznie cały zakres wiedzy ludzkiej. Por. Karpiński 2008, 59–62.

⁵ Koncepcja „systemu leksykalno-komunikacyjnego”, „systemu terminologicznego” oraz zdefiniowanie „prakseologii terminograficznej” i „inżynierii terminograficznej” stanowi jeden z elementów przygotowywanej obecnie większej rozprawy naukowej. Wybrane elementy zostały przy tym przedstawione w pracach: Karpiński 2012, 2014a, 2014b.

⁶ System jest wielostopniowy, gdyż można w nim wyróżnić kolejne etapy rozwoju i wydzielić mikrocykle metodologiczne: rozpoznanie problemu, modelowanie i heurystyczne poszukiwanie rozwiązań oraz wyprowadzanie określonych wniosków na podstawie poczynionych obserwacji; interdyscyplinarny – gdyż wkracza poza badania ściśle lingwistyczne; spójny – gdyż zbudowany jest z czytelnych metodologicznie elementów, ułożonych w kolejności „od szczegółu do ogółu; relacje i sprzężenia dotyczą przetwarzania informacji językowej.

Pierwszy z systemów stymuluje zadania związane z *prakseologią terminograficzną*, która stanowi w pewien sposób rozwinięcie funkcjonującego pojęcia *zasady pracy terminograficznej* (por. STP 2005, 158) i oznacza humanistyczną (językoznawczą) część działalności specjalistycznej, formułującą merytorycznie optymalną realizację paradygmatu naukowego w zakresie analizy tezaurusów i tworzenia systemów terminograficznych, stanowiących podstawę różnorodnych opracowań słownikowych. Jest to działalność nadrzędna i pierwotna w stosunku do inżynierii terminograficznej (powiązanej z drugim z systemów) ze względu na kontrolowanie całego cyklu badawczego, formułowanie zasad wdrażanych w praktyce terminograficznej oraz prymarny językoznawczo charakter dyscypliny. Postulowany prymarny charakter wynika z faktu, iż to językoznawcy kontrolują, czy informatycy prawidłowo kodują cechy języka i zarządzają zasobami zebranymi w bazach danych. Informatyka jest narzędziem, terminologia jest odpowiedzialna za opracowanie koncepcyjne.

Drugi system odnosi się do czynności z zakresu inżynierii terminograficznej, także stanowiących rozwinięcie dotychczasowych zasad pracy terminograficznej, idących w kierunku matematycznej (informatycznej) części działalności specjalistycznej, stosującej w praktyce tworzenia systemów terminograficznych wytyczne i zasady opracowane w prakseologicznym cyklu badawczym. Inżynierię terminograficzną można traktować jako działalność wtórną w stosunku do prakseologii terminograficznej, gdyż stanowi zbiór działań praktycznych (technologicznych) polegających na projektowaniu, konstrukcji, modyfikacji i utrzymaniu efektywnych kosztowo rozwiązań dla praktycznych problemów z wykorzystaniem wiedzy naukowej oraz technicznej. Doświadczenia zdobyte w praktyce tworzenia i modyfikowania systemów terminologicznych stanowią integralny element, sygnał zwrotny dla doskonalenia prakseologii terminograficznej.

Powyższe rozdzielenie działań nie jest przyczynkiem do dzielenia prac leksykograficznych na kolejne subdyscypliny, lecz uporządkowanie działań i powierzanie ich odpowiednim specjalistom, gdyż wyraźnie część prac powinna być kierowana przez językoznawców, a część – przez przedstawicieli informatyki we współpracy z leksykografami.

Odnosząc się do tytułowych poszukiwań danych w zakresie cyfrowego opisu języka specjalistycznego należy wspomnieć, iż do głównych procesów weryfikacji materiału terminologicznego można zaliczyć następujące działania:

- analiza i weryfikacja korpusów tekstowych;
- określenie rejestru stylistycznego;
- badanie frekwencji wyrażeń;
- określenie wstępnych parametrów modalności tekstu.

W przypadku nasuwających się wątpliwości językowych warto także wspomagać proces weryfikacyjny bezpośrednim przeglądem zawartości Internetu, jednakże nie powinno to stanowić podstawy prac terminograficznych.

Korpus tekstowy

Wydawnictwa wprowadzające na rynek nowe (lub aktualizowane) słowniki coraz częściej z dumą podkreślają, iż baza językowa w tych kompendiach została zaktualizowana i zweryfikowana przy pomocy korpusu językowego. Inna metoda kontroli słownictwa to zaawansowane korzystanie z usług wszelkiego rodzaju wyszukiwarek zbierających dane z ogólnodostępnej sieci Internet. Korpus powinien zawierać znaczną liczbę słów tak, aby spełniał takie podstawowe warunki jak reprezentatywność, aktualność, jakość i autentyczność. Jeśli przyjąć, że dla współczesnego języka polskiego można wyróżnić około 120000 jednostek znaczeniowych, to uwzględniając średnią długość wyrazu polskiego, współczynnik ilości spacji w tekście, reprezentatywną ilość wystąpień danego wyrażenia w korpusie otrzymuje się w uproszczeniu regułę, iż statystycznie na jedno hasło słownikowe przypada minimum 1000 znaków tekstu⁷.

Zebrany materiał językowy powinien odwzorowywać interesujący obszar językowy w odpowiednich proporcjach, przy czym zebrane dane powinny stanowić przykłady jak najbardziej naturalnej komunikacji językowej między ludźmi w różnych formach, z zachowaniem właściwych reguł kompozycji korpusu. Poniżej zamieszczono zestawienie wyników analizy statystycznej korpusu tekstów z zakresu szeroko pojętej retoryki i czterech korpusów porównawczych⁸.

⁷ Por. dokładne opracowanie współczynników w: Karpiński 2014a, s. 59.

⁸ Korpus „Retoryka” został zebrany na bazie dostępnych wybranych tematycznie artykułów z czasopisma „Forum Artis Rhetoricae” i materiałów tematycznych dostępnych w formie elektronicznej na stronach internetowych wybitnych postaci tej dyscypliny i poświęconych retoryce; korpus liczy 332356 znaków. Korpus „Filozofia” zawiera podręcznik W. Tatarkiewicza „Filozofia” i liczy 3387761 znaków. Korpus „Ogólny” zawiera teksty przygotowywane przez studentów do analizy frekwencyjnej na zajęciach z „Terminologii i języków specjalistycznych” i można go określić jako próbę złożenia reprezentatywnego korpusu dla celów dydaktycznych; zawiera teksty literackie, potoczne, zapis dialogów filmowych, publicystykę ogólną i naukową; objętość korpusu – 717114 znaków. Korpus „Bankowość” zawiera „Ustawę z dnia 29 sierpnia 1997 r. Prawo bankowe. (tekst jednolity)” i zawiera 432828 znaków. Korpus oznaczony jako „Biblia” zawiera tekst całej Księgi Rodzaju i liczy 185728 znaków. Przedstawione w artykule dane oparto o „szczegółowy raport wyników”, generowany przez autorski program do analizy tekstów – PANTEXT wer. 2.0.

Tabela 1. Podstawowe wskaźniki i parametry statystyczne oceny tekstu:

wskaźnik:	Retoryka	Filozofia	Ogólny	Bankowość	Biblia
znaków/wyraz	6,653	6,202	6,116	6,624	5,19
średnia częstość wyrazu	7,371	20,23	6,063	28,34	8,022
BLT Guirauda	19,830	17,599	27,45	5,859	15,075
BLT Mistrika	2,713	0,988	3,299	0,705	2,493
IOS Guirauda	0,486	–	0,491	0,281	0,459
IOS Mistrika	1,318	–	1,619	0,198	1,144
SS Mistrika	13,389	–	10,946	39,04	13,983
IF10%	42,81%	51,74%	72,86%	51,75%	40,22%

BLT – bogactwo leksykalne tekstu, IOS – indeks oryginalności słownictwa,

SS – stereotypowość słownictwa⁹, IF10% – pierwsze 10% wyrazów na liście frekwencyjnej.

Powyższa tabela wskazuje, iż korpus retoryki operuje stosunkowo najdłuższymi formami wyrazowymi (występują długie formy wyrazowe, np. *epistemologiczny*, *transcendentalnie*, *antyarystokratyczny*, *agonistyczny*, *nikomachejski*, *pragmatyngwistyczny*) i razem z tekstami korpusu ogólnego i Księgą Rodzaju jest tworzony przez wypowiedzi stosunkowo bogate językowo, zbyt często nie powtarzające się (na co wskazuje indeks stereotypowości słownictwa). Korpus „ogólny” uzyskał wysoki wskaźnik w zakresie bogactwa leksykalnego ze względu na różnorodność tematyczną, motywowaną chęcią stworzenia korpusu reprezentatywnego jakościowo. Wysoki wskaźnik częstości wyrazu dla korpusu „Filozofia” i „Bankowość” wynika z monotematyczności tych tekstów, dodatkowo wskaźnik IF10% podkreśla ich specjalistyczność. Z kolei najwyższy indeks stereotypowości słownictwa i najniższy – oryginalności słownictwa w korpusie bankowym świadczy o pewnej schematyczności danego typu tekstu prawnego i dążeniem do precyzyjnego i jednoznacznego opisanie danego zagadnienia. W formie uzupełnienia można dodać, iż IOS Mistrika zbliżony do 1,2 predestynuje tekst do kategorii publicystycznej, a wartości zbliżone do 1,8 – do kategorii artykułów naukowych. Wartości wyższe niż 1,8 świadczą o coraz większej specjalizacji i naukowej stylistyce tekstu.

Pierwszy wskaźnik, dotyczący średniej długości wyrazu należy odnosić do (jak się wydaje na obecnym etapie badań) wartości granicznej wynoszącej w przybliżeniu 6,2 wyrazu. Wartości niższe odpowiadają zazwyczaj tekstom ogólnym, natomiast wskaźnik ten rośnie wraz ze specjalizacją tekstu. Odpowiada to zasadzie, że im termin jest szczegółowszy i dokładniejszy, tym dłuższą postać może przyjmować. Nie bez zna-

⁹ Opis indeksów BLT, IOS, SS por. np. Kamińska-Szmaj, 1989.

czenia jest tu także wpływ modeli słowotwórczych, uwzględniających prefiksy, sufiksy i wielokomponentowość.

Jeśli chodzi o rekordowy w tym zestawieniu wskaźnik IF10% dla korpusu ogólnego należy zestawić go z listą frekwencyjną w celu porównania jakościowego składu zbioru najczęściej występujących form. Zestawienie ilościowe gramatycznych form samodzielnych na listach pokazuje poniższa tabela:

Tabela 2. Formy samodzielne w korpusach tekstowych.

wskaźnik:	Retoryka	Filozofia	Ogólny	Bankowość	Biblia
ilość form wyrazów samodzielnych w pierwszej „50”	20	22	11	26	21
ilość form wyrazów samodzielnych w pierwszej „100”	64	58	53	75	42
IF10%	42,81%	51,74%	72,86%	51,75%	40,22%

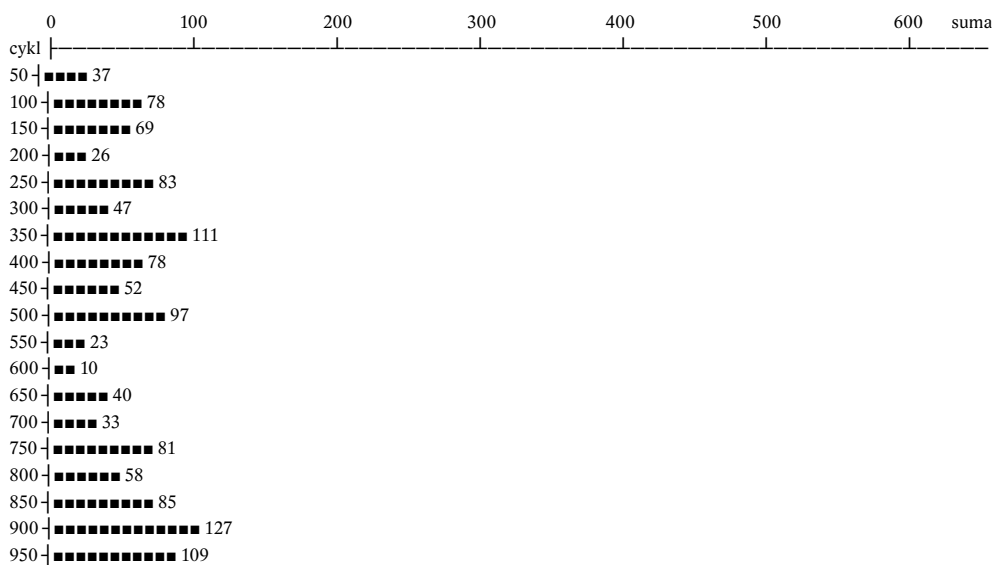
W przypadku korpusu ogólnego widać, iż bogactwo i różnorodność językowa jest osiągnięta głównie poprzez użycie form niesamodzielnych, głównie spójników i przyimków, okupujących pierwsze kilkadziesiąt miejsc na liście, natomiast w drugiej pięćdziesiątce wyrazów widać sukcesywne pojawianie się samodzielnych form znaczeniowych. Jest to charakterystyczne zjawisko dla tekstów języka ogólnego. Formę pośrednią pomiędzy korpusem ogólnym a korpusami specjalistycznymi wykazuje fragment „Księgi Rodzaju”. Jak wykazał przegląd listy frekwencyjnej, tekst ten równomiernie przeplata formy samodzielne i niesamodzielne. Z kolei korpus tekstów retorycznych wpisuje się w grupę reprezentującą teksty specjalistyczne. Ilość form samodzielnych zarówno w pierwszej setce listy frekwencyjnej jest porównywalna, przy czym najbardziej nasycony treścią znaczeniową okazuje się być korpus bankowy – w istocie jest to treść ustawy i pokazane w niniejszym artykule wskaźniki świadczą o właściwej budowie tego tekstu.

Różne rejestry językowe / modalność tekstu

Badając zarówno korpusy językowe jak i strony internetowe można napotkać różne odmiany stylistyczne języka. Korpus umożliwia jedynie odtworzenie kontekstów, natomiast zasoby internetowe, a w szczególności archiwa grup dyskusyjnych stanowią obszerny

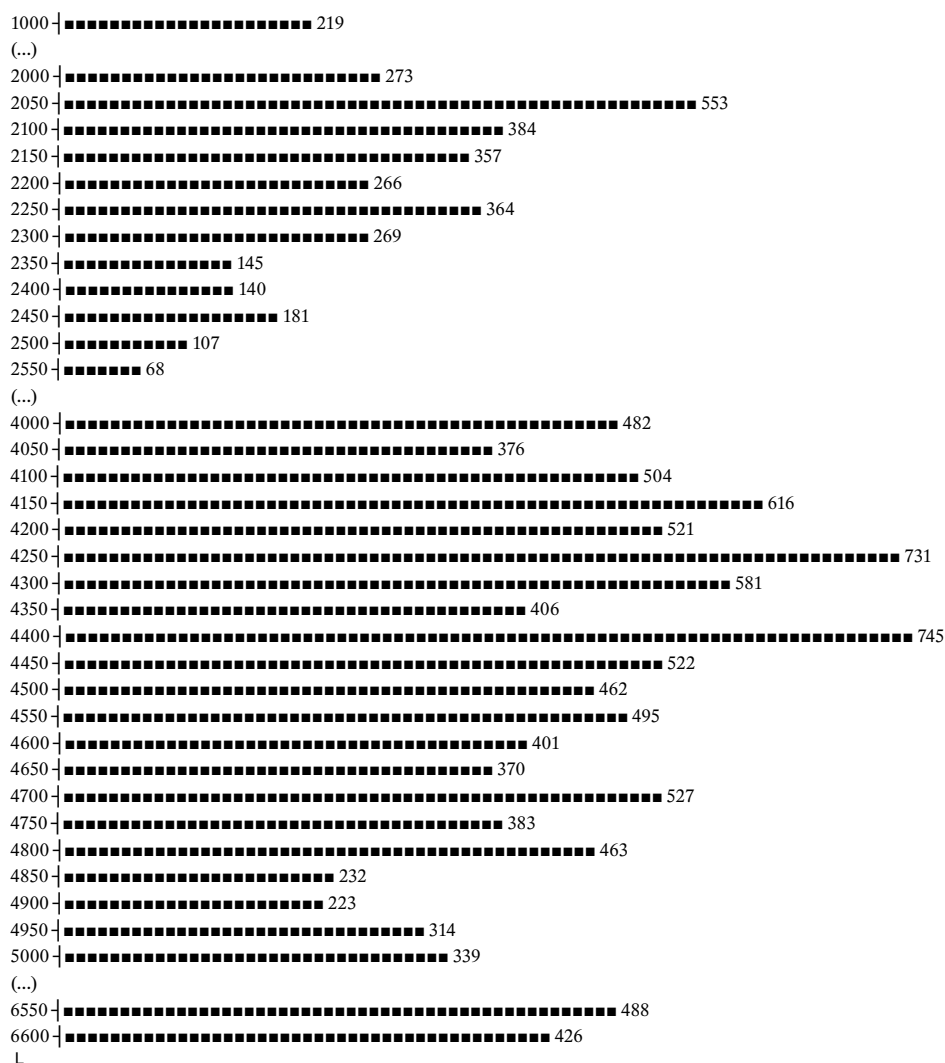
zbiór różnorodnych i specyficznych informacji (opinie, wnioski, spostrzeżenia, doświadczenia różnych osób – użytkowników Internetu). Przeżywające obecnie rozkwit blogi internetowe również zawierają interesujące zbiory tekstów, pisanych zarówno przez anonimowe osoby jak i ludzi z pierwszych stron gazet. Jest to cenne źródło języka „mówionego”. W takim przypadku znane są parametry stylistyczne i kulturowe autorów, co może pomóc przy identyfikacji i analizie kontekstów znaczeniowych badanych słów (wyrażeń).

W przypadku maszynowej analizy korpusowej autorska ocena modalności tekstu oparta jest o zdefiniowane pojęcia kwalifikacyjne, pogrupowane wg arystotelesowskiej zasady percepcji świata na klasy (akcydensy), a parametry podzielone są na te, które tradycyjnie odnoszą się do czasu, miejsca, ilości, jakości, położenia, posiadania, relacji, działania i doznania. Aby uniknąć zarzutów stawianych klasycznemu podejściu, tj. możliwości dużych odstępstw od reguł czy sztucznej modyfikacji danych empirycznych w celu dostosowania ich do kategorii (Brożek 2007: 6) wprowadzone zostało wewnętrzne zróżnicowanie parametrów wg ich stopnia natężenia¹⁰. Poniżej przedstawiono wybrane fragmenty wykresu obrazującego sumaryczne występowanie ww. cech w korpusie retorycznym¹¹.



¹⁰ Więcej na temat opracowanego systemu maszynowej parametryzacji tekstu patrz w Karpiński Ł., 2012.

¹¹ Wykres pokazuje sumaryczne występowanie tekstu w kolejno, cyklicznie pobieranych przez program fragmentach tekstu. 50 cykli nie oznacza automatycznie 50 kolejnych zdań, gdyż uwzględniane są także inne znaczniki edytorskie oraz znaki interpunkcyjne.



Łącząc powyższy wykres z wykazem, jaki fragment tekstu występuje w danym cyklu można wyodrębnić teksty o różnej funkcji i stylistyce. W przedziale 50–1000 cykli przeważają teksty dotyczące genezy i funkcji retoryki, w przedziale 2000–2200 występuje tekst szkoleniowy, adresowany do konkretnych słuchaczy i dotyczący metod prowadzenia sporów. Przedział cykli 4000–4500 odnosi się do artykułu naukowego pisanego dodatkowo w formie obszernych zdań złożonych, zawierającego interpretację i ocenę działalności retoryków starożytnych. Obydwa te czynniki znacząco podniosły wskaźnik nacechowania tekstu. Korpus retoryczny odnotowuje 33341 parametrów w 6600 cyklach pobrania

tekstu, co daje średnio 5,05 jednostki na cykl. Dla porównania korpus ogólny uzyskał średnio 7,56 jednostki, a będący na przeciwnym biegunie tekst ustawy o bankowości – 3,72 jednostki. Na podstawie tego wskaźnika można wnioskować o charakterze i funkcji danego tekstu oraz szacować stylistyczną ascetyczność lub bogactwo stylistyczno-funkcjonalne.

Frekwencja wyrażń

Obliczenie częstotliwości wyrazów występujących w określonym zbiorze tekstów stanowi jedno z najczęściej stosowanych narzędzi lingwistyki korpusowej. Listy frekwencyjne, czyli spisy wyrazów występujących w zbiorze tekstu wraz z przypisaną do każdego z nich częstotliwością występowania, stają się nierzadko podstawą tworzenia słowników. Jest to obecnie temat coraz szerzej znany, w związku z czym poniżej przedstawiono bardziej szczegółowe zestawienie, zawierające frekwencję występowania wyrazów w tekstach z podziałem na czasowniki, przymiotniki i rzeczowniki. W tabeli zawarto do dziesięciu wyrazów w każdej kategorii z podaniem miejsca na liście (do 100-nego):

Tabela 3. Podstawowe części mowy w korpusach tekstowych.

	Czasowniki	przymiotniki	rzeczowniki
<i>Retoryka</i>	myśleć [5]* być [8] należeć [27] mówić [37] poznać [54]* pytać [81]* stosować [95]*	retoryczny [4] estetyczny [11] filozoficzny [23] określony [31] stylistyczny [40] polityczny [44] pierwszy [45] sprawny [48] piękny [52] ludzki [57]	retoryka [2] prawda [6] teoria [9] argumentacja [10] sztuka [12] mowa [14] przeciwnik [16] słowo [17] wypowiedź [18] nauka [21]
<i>Filozofia</i>	być [1] mieć [15] wiedzieć [28] myśleć [34] móc [44]* istnieć [56] należeć [80]	pierwszy [18] bogaty [21] systematyczny [26] starożytny [30] nowy [46] chrześcijański [59] średniowieczny [62] istotny [65] główny [67] ogólny [71]	filozofia [2] świat [6] nauka [7] rzecz [10] poznanie [11] teoria [12] rozumowanie [13] stanowisko [14] wiek [16] dusza [17]

<i>Korpus ogólny tekstów prasowych</i>	być [10] mieć [32] móc [19]* działać [46] mówić [67] chcieć [84]	wszystkie [26] pierwszy [53] nietypowy [66] czarny [73] polski [82] duży [93] słoneczny [96]	stan [43] praca [51] rok [54] piwo [60] ludzie [61] znaczenie [62] życie [63] miejsce [69] lat [70]* całość [75]
<i>Bankowość</i>	móc [28]* określać [66] dotyczyć [84]	informatyczny [30] terminowy [36] obowiązujący [38] nadzorczy [47] polski [52] uchylony [61] krajowy [62] zagraniczny [74] bankowy [82] członkowski [98]	art. [1] ustawa [2] bank [3] ust. [4] pkt [5] dzień [6]* Dz.U. [9] nadzór [10] komisja [16] podmiot [21]
<i>Biblia (Księga Rodzaju)</i>	być [2] rzec [3] dać [23] powiedzieć [26] panować [37]* odpowiedzieć [39] mówić [46] nazwać [50] przekonać [60] mieszkać [73]*	wszystkie [9] większy [11] cały [41] domowy [57]* wszelkie [85] polny [95]	Jakub [4] Bóg [5] ziemia [6] Józef [10] Abraham [12] ojciec [13] żona [14] pan [15] syn [17] kraj [19]

* – oznacza, iż na wynik mogło wpłynąć nałożenie się pochodnych form gramatycznych

W tabeli z korpusu „Retoryka” zwraca uwagę stosunkowo duża liczba rzeczowników na szczycie tabeli przy stosunkowo małej liczbie czasowników – zaledwie 7 na 100 miejsc. Zwraca uwagę duża liczba form rzeczownikowych, również w dalszej części listy, co wskazuje na bogactwo językowe, duży stopień terminologizacji dziedziny i jej ukierunkowanie na funkcje językowe charakterystyczne zarówno dla terminów teoretycznych jak i empirycznych (funkcja denotacyjna, dydaktyczna, dyferencjalna, informacyjna, instrumentalna, komunikatywna, kumulacyjna i nominatywna, por. Lukszyn, Zmarzer 2006, 27–28) oraz odniesienie do wybranych funkcji przynależnym terminom teoretycznym (funkcja diagnostyczna, ideologiczna, kognitywna i prognostyczna, por. *ibid.*, 28–29), co jest zgodne z ogólną definicją tej dziedziny.

Na liście korpusu „Filozofia” zwraca uwagę podobna struktura semantyczna jak w korpusie retorycznym, w tym ukierunkowanie dydaktyczne wyrażone występującymi czasownikami. Fakt, iż źródłem korpusu jest przekrojowy podręcznik do filozofii, znalazł swoje odzwierciedlenie w występujących na liście przymiotnikach.

„Korpus ogólny” odróżnia się od powyższych o wiele szerszym zakresem tematycznym podanych form zarówno samodzielnych jak i niesamodzielnych, o czym była mowa wcześniej. Korpus „Bankowość” stanowi przykład korpusu specjalistycznego, charakteryzującym się występowaniem dużej liczby usystematyzowanych terminów, których znaczenie zawężane jest zazwyczaj poprzez dodanie przymiotnika do głównego rzeczownika. Zwraca również uwagę występowanie akronimów, charakterystycznych dla języka prawnego. Charakter tekstu, jakim jest ustawa, powoduje, iż na pierwszy plan wysuwa się precyzyjne definiowanie pojęć i zjawisk, natomiast na plan dalszy schodzi określanie czynności, jakie wiążą się z daną dziedziną – w badanej części listy frekwencyjnej występują tylko trzy czasowniki. Korpus „Biblia – Księga Rodzaju” ma charakter księgi historycznej i opisuje wydarzenia w sposób chronologiczny, od powstania świata do dziejów głównych patriarchów. Występujące na liście czasowniki odzwierciedlają strukturę i przekaz tekstu, opisującego relacje Boga (Stwórca) z ludźmi. Stosunkowo nieduża liczba przymiotników wskazuje na cechy jakościowe, na które położony jest nacisk. Z kolei lista rzeczowników odzwierciedla „patriarchalny” charakter tekstu.

W uzupełnieniu poniżej podano występowanie w tekstach czasowników modalnych, wskazujące na postawę nadawcy tekstu wobec przekazywanej treści:

Tabela 4. Czasowniki modalne w korpusach

<i>cz. mod.:</i>	Retoryka	Filozofia	Ogólny	Bankowość	Biblia
<i>móc*</i>	95*	509*	182*	232*	52*
<i>Można</i>	62	207	273	6	3
<i>Wolno</i>	2	–	2	5	9
<i>wypada</i>	–	3	1	–	–
<i>musieć</i>	18	134	45	4	4
<i>trzeba</i>	18	–	15	–	1
<i>należy</i>	98	276	81	23	8
<i>woleć</i>	–	174	–	2	1
<i>pragnąć</i>	11	49	2	–	3
<i>chcieć</i>	17	154	6	–	9
Σ cz. mod.	321	1598	602	272	90

* program nie rozróżniał homonimów „może” – partykuły i formy czasownika.

Powyższe zestawienie wskazuje, iż najbardziej nacechowanym emocjonalnie jest „korpus ogólny”, za nim kolejno korpus retoryczny oraz filozoficzny, co jest zgodne z ogólnym postrzeganiem ich tematyki. Zwraca uwagę bardzo niska liczba form modalnych (szczególnie przy pominięciu nieobiektywnej formy *móc/może*) w dziedzinie bankowości, co świadczy o specjalizacji i neutralnym nacechowaniu tekstu ustawy. Korpus „Biblia – Księga Rodzaju” podanymi wynikami broni tezy o historycznym charakterze tekstu, wzmocnionej dodatkowo teologicznym założeniem, iż czynów Boga się nie ocenia.

Analiza samego korpusu retorycznego wskazuje również na głęboką spójność systemu językowego i jasno określa genealogię tej dziedziny. Do badania tego zjawiska użyto rzeczowniki imienne oraz formy pochodne odnoszące się do kluczowych postaci retoryki:

Pojęcie główne i ich pochodne	Miejsce pojęcia głównego na liście frek.	Ilość wystąpień	% wyrazów w korpusie
filozofia	23	94	0,308%
Arystoteles	55	67	0,220%
Platon	74	54	0,177%
scholastyk	2374	2	0,007%
sofiści	64	141	0,463%
Sokrates	423	15	0,049%
Kant	625	10	0,033%
mieszane ww.		2	0,007%
Σ ww. pojęć	–		1,263%

W ramach podsumowania charakterystyki korpusu retorycznego warto odnotować obecność terminów, cytatów i maksym łacińskich. Po zsumowaniu wartości okazało się, iż procentowy udział leksyki łacińskiej w zebranych korpusie stanowi 2,55%. W zestawieniu z pozostałymi wskaźnikami zebranego korpusu, można wnioskować, iż retoryka operuje stosunkowo bogatym słownictwem, a teksty mogą być dość dobre w odbiorze przez czytelników, gdyż bliżej im do stylistyki publicystycznej niż (popularno-)naukowej. Pewnym mankamentem wydaje się być wysoki wskaźnik średniej długości wyrazów, wynikający z bogactwa leksykalnego i, jak wynika z analizy listy frekwencyjnej, skłonności do tworzenia form przymiotnikowych z przedrostkami, które to formy mogą negatywnie wpływać na odbiór tekstu.

Weryfikacja poprawności wyrażenia hasłowego.

Częstym problemem przy opracowywaniu hasła słownikowego jest ustalenie, które z posiadanych w bazie danych wyrażen jest prawidłowe w danym kontekście. Rola korpusów językowych czy zasobów sieci jest tutaj oczywista. Przydatnym jest również znalezienie odpowiedniego kontekstu, w jakim dane wyrażenie (fraz) występuje. W przypadku wyrażen wyekscerpowanych z retorycznego korpusu tekstowego wyniki weryfikacji przedstawiają się następująco:

wyrażenie:	il. wystąpień w korpusie [miejsce na liście frek.]	il. wystąpień w Internecie	il. wystąpień w korpusie PWN (ogr.)	il. wystąpień w korpusie PAN (pełny)
Agonistyczny	2 [2911]	38 100	–	1
Amplifikacja	19 [325]	120 000	maksymalna	1
antydoktrynalizm	1 [>2980]	(razem) 236 (osobno) 6310	–	–
antyrelatywistyczny	1 [>2980]	2 790	–	–
cyrograficzność	1 [>2980]	39	–	–
epistemologiczny	9 [703]	159 000	–	–
gnozeologiczny	2 [2937]	51 100	–	–
Hiperbole	5 [1162]	1 090 000	maksymalna	–
Hyperbole	1 [>2980]	strony angielskie	–	–
metapolityczny	1 [>2980]	4 630	–	–
najfatalniejszy	1 [>2980]	18 800	maksymalna	1
niedeprecjonowanie	1 [>2980]	(razem) 1670 (osobno) 220 000	–	1
odfilozoficznianie	1 [>2980]	2 (1977–2012)	–	–
pierwotniejszy	1 [>2980]	7820	–	1
pragmalingwistyczny	1 [>2980]	5 420	–	–
quintilianowski	3 [1950]	brak	–	–
rekryminacja	1 [>2980]	46 800	–	–
zretoryzowany	4 [1512]	892	–	–
Retoryka	451 [2]	705 000	maksymalna	120

Konfrontując wybrane wyrażenia z zasobami Internetu i zawartością polskich korpusów tekstowych nasuwa się pytanie o wzajemną zgodność korpusu tekstów retorycznych z uchodzącymi za normatywne korpusami PWN i PAN. W pewnych przypadkach

również wyniki wyszukiwania w zasobach internetowych każe zastanowić się nad płynnością i względnością granic poprawności stylistycznej wypowiedzi.

Przedstawiona w zarysie analiza leksykograficzna tekstów z dziedziny retoryki, na tle porównawczym, ma na celu przekonanie, iż lingwistyka parametryczna i maszynowy pomiar różnorodnych współczynników może pozwolić na skuteczny i coraz bardziej trafny opis tekstu¹². Oprócz zastosowania ww. metod w translacji maszynowej, podstawowe ich zastosowanie powinno odnosić się do prakseologii i inżynierii terminograficznej. Osoba (zespół) tworzący dany słownik stoi zwykle przed nie lada wyzwaniem, aby końcowy efekt prac był aktualny, rzetelny i kompletny oraz uwzględniał wszystkie aktualne tendencje w języku. W haśle słownikowym występuje kilka parametrów mikrostruktury, które stanowią niejednokrotnie o „być albo nie być” danego słowa w języku. Jest to po pierwsze kwalifikator stylistyczny i specjalistyczny, definicja i przykład użycia (kolokacja). Umiejętne stosowanie tych podstawowych parametrów wraz z zachowaniem możliwie największej obiektywności w procesie weryfikacji zebranego materiału jest wyrazem wysokiego kunsztu warsztatowego, który musi następnie zmierzyć się z oczekiwaniami i wymaganiami wydawcy, a następnie odbiorcy docelowego, który w słowniku szukać będzie odpowiedzi na pojawiające się pytania związane z dowolną dziedziną działalności człowieka, w tym także tytułową retoryką, a narzędzia informatyczne mają wspomagać poszukiwanie właściwych odpowiedzi na te pytania.

Bibliografia

- Arystoteles. 2009. *Metafizyka*. (tłum. K. Leśniak). Warszawa: PWN.
- Brożek, Anna. 2007. „O kategoriach i kategoryzacjach”. *Roczniki filozoficzne*, tom LV, nr 1–2007, Warszawa. 5–22.
- Chaciński, Bartek. 2005. *Wyczesany słownik najmłodszej polszczyzny*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Głowiński, Michał. 2009. *Nowomowa i ciągi dalsze*, Kraków: Universitas.

¹² Dla celów porównawczych podano zestaw parametrów, uzyskanych w wyniku analizy niniejszego artykułu: średnio znaków/wyraz – 7,43; średnia częstość wyrazu – 3,31; BLT Guirauda/Mistrika 14,24/6,04; IOS Guirauda/Mistrika 0,54/0,25; SS Mistrika 6,07; IF10% – 49,45%; wyrazów samodzielnych w 50/100 listy: 35/72; średnie nacechowanie modalne 1,69; pierwszych 10 rzeczowników jest na miejscach w przedziale [5]-[30], pierwszych 10 przymiotników wyst. w przedziale [21]-[48], występuje także 7 czasowników [22]-[90].

- Kamińska-Szmaj, Irena. 1989. „Słownictwo tekstów popularnonaukowych w ujęciu statystycznym”. *Rozprawy Komisji Językowej*, t. XVI, Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 69–87.
- Karpiński, Łukasz. 2008. *Zarys leksykografii terminologicznej*, Warszawa: KJS UW.
- Karpiński, Łukasz. 2009. „Wybrane założenia komputerowej analizy tekstów i gromadzenia danych”. *Języki Specjalistyczne* 9. Wyraz – tekst – interpretacja, pod red. M.Kornackiej i M.Górnica, Warszawa: KJS UW, 9–23.
- Karpiński, Łukasz. 2012. „Analiza parametryczna tekstu a translacja maszynowa – wybrane zagadnienia”. *The Linguistic Academy Journal of Interdisciplinary Language Studies*, Warszawa: LSW, 103–114.
- Karpiński, Łukasz. 2014 a. „The Evolution of Databases from the Perspective of Linguistic Constructivism”. *Komunikacja Specjalistyczna*, t.7–2014, Warszawa: IKLA WLS UW. 51–70.
- Karpiński, Łukasz. 2014 b. „Baza danych w konstruowaniu lingwistycznym”. *Narzędzia pracy lingwistycznej*, pod red. W.Zmarzer, T.Michy, Warszawa: IR UW. 199–226.
- Lichański, Jakub. 2009. „Miejsca wspólne – perspektywa polska. Przegląd problemów i prolegomena dalszych badań”. *Forum Artis Rhetoricae*, 16–17, 6–23.
- Lukszyn, Jerzy, Zmarzer, Wanda. 2001. *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa WLSiFW.
- Mielczarski, Cyprian. 2009. „Dziedzictwo klasycznej sofistyki i kultura współczesna”. *Forum Artis Rhetoricae*, Numer 16–17, 7–26.
- Miodunka, Tadeusz. 2002. *Podstawy leksykologii i leksykografii*, Warszawa: PWN, 1989.
- Schopenhauer, Artur. *Erystyka czyli sztuka prowadzenia sporów*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Alma-Press.
- Wierzbicka, Anna, Wierzbicki Paweł. 1968. *Praktyczna stylistyka*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

RECENZJE

REVIEWS



Paweł Wojtas. 2014. *Translating Gombrowicz's Liminal Aesthetics*. Peter Lang: Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien. 208 ss.

Piotr Wilczek

Wydział „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego

Książka Pawła Wojtasa stanowi na tle uprawianej w Polsce i za granicą gombrowiczo-
logii i translatologii zjawisko niezwykle oryginalne i wyjątkowe.

Po pierwsze, jest to rozprawa prawdziwie interdyscyplinarna – swobodnie operując terminologią literaturoznawczą i filozoficzną autor, znakomicie zorientowany w najnow-
szych dokonaniach obu dyscyplin przedstawia interpretację dzieł Gombrowicza, jakiej
jeszcze nie było w literaturze przedmiotu polskiej i zagranicznej. Wojtas konfrontuje
filozofię egzystencjalną pisarza z jej współczesnym postmodernistycznym i poststruk-
turalistycznym odczytaniem, a jednocześnie czyni przedmiotem swych analiz zarówno
polskie dzieła pisarza jak i ich angielskie przekłady, traktowane zgodnie z przyjętymi za-
łożeńiami teoretycznymi jako równoprawne teksty. Teksty angielskie czytane są w kon-
tekście polskich, a polskie w kontekście angielskich. W związku z tym w tej koncepcji nie
ma w ogóle tzw. oryginałów i przekładów, są równorzędne teksty podlegające interpreta-
cjom w kontekstach, w których funkcjonują.

Zawiedziony byłby jednak ktoś, kto oczekiwałby jakiegokolwiek porównywania
tekstów źródłowych z docelowymi w duchu tradycyjnego językoznawstwa, kto spodzie-
wałby się wykorzystania w pracy teorii przekładu zakorzenionych w tradycji sięgającej
Cycerona, a twórczo rozwijanej przez Waltera Benjamina, Eugene’a Nidę, Petera Ne-
warka czy Henriego Meschonnicca. Nie chodzi tu bowiem przede wszystkim o przekład
jako „transfer” lingwistyczny czy kulturowy. Analiza porównawcza dzieł Gombrowicza

oraz ich angielskich przekładów pokazuje sposoby odbioru Gombrowiczowskiego egzystencjalizmu w kulturze, która wyrastała z innej tradycji filozoficznej. W związku z tym przekłady dzieł Gombrowicza stanowią fascynujący przykład nie tyle translacji lingwistycznej (na tym poziomie, analizowanym w oderwaniu od innych, nic specjalnie ciekawego się nie zdarza), ale translacji filozoficznej.

Inspirowany dekonstrukcjonistyczną lekturą tekstu autor pokazuje, w jaki sposób przekład poprzedza interpretację, a nie jest konsekwencją interpretacji. W tej lekturze nie ma – jak wspominałem – oryginału i przekładu, istnieją tylko równorzędne teksty, różniące się w swych filozoficznych zakorzenieniach. Angielskie i polskie wersje tekstów Gombrowicza dzięki lekturze filozoficznej inspirowanej dekonstrukcjonizmem stają się różnymi propozycjami filozoficznymi, a tradycyjna translologia lingwistyczno-literacka ustępuje tutaj miejsca translologii na poziomie filozoficznym.

To niezwykle oryginalne odczytanie dwujęzycznego korpusu tekstów Gombrowicza ma ważne konsekwencje, gdyż staje się punktem wyjścia do nowej interpretacji filozofii Gombrowicza umieszczonej między derridiańską różnią a hermeneutyką w ujęciu gadamerowskim. Szczególnie fascynująca jest tu nowa perspektywa odczytywania dzieł Gombrowicza poza tradycyjnym kontekstem filozofii egzystencjalnej (współczesnej mu, wcześniejszej czy późniejszej) na rzecz lektury bardziej wszechstronnej, która – dzięki przekładom – czyni z tej twórczości dzieło otwarte na lekturę dekonstrukcjonistyczną. Autor pokazuje, jak ważną rolę może spełnić dekonstrukcja jako narzędzie translologiczne.

Różne sposoby konstruowania gombrowiczowskiej retoryki w zależności od tego, w jakiej tradycji intelektualnej jest czytana to niezwykle ciekawe zjawisko, nigdy dotąd nie opisane. Nie tylko z tego powodu książka Pawła Wojtasa jest nowatorska. Przede wszystkim jest ona przykładem rozprawy prawdziwie interdyscyplinarnej, w której narzędzia literaturoznawcze i filozoficzne są użyte do stworzenia metody lektury, wymagającej jednoczesnego i finezyjnego używania obu rodzajów narzędzi. Naturalnie interdyscyplinarność ta wynika między innymi z twórczego wykorzystania propozycji metodologicznych Derridy i Baudrillarda, którzy rzecz jasna już dużo wcześniej niż Paweł Wojtas pokazali, że czystość dyscypliny jest utopią i że badanie literatury bez wykorzystania filozofii nie ma sensu, chyba że hołdujemy metodom tradycyjnej, dziewiętnastowiecznej filologii. Niemniej jednak trzeba podkreślić, że te inspiracje metodologiczne są wykorzystane przez Wojtasa w sposób twórczy i dobrze przemyślany. W związku z tym można pokazać, w jaki sposób mechanizmy tekstowe Gombrowicza są mechanizmami egzystencjalnymi, na czym polega inność u Gombrowicza w kontekście jego myśli filozoficznej.

Translacja jest w tym ujęciu pojęciem znacznie szerszym, filozoficznym i dotyczy mechanizmów uobecnianych przez filozofię pisarza. W związku z tym analizy poszczególnych przekładów (np. *Trans-Atlantyku*) pozwalają umieścić metody przyjęte przez tłumaczy w kontekście kulturowych i filozoficznych różnic między tekstami w różnych językach, a tradycyjne pojęcie ekwiwalencji ma tu znaczenie drugorzędne. W tej koncepcji lektury Gombrowicza przekład wspomaga czytelnika w tropieniu filozoficznych znaczeń tekstów, które stanowią różne warianty filozofii pisarza wypowiedziane w różnych językach i różnych tradycjach.

Lektura twórczości Gombrowicza w kontekście dwu różnych doświadczeń postmodernizmu (polskiego i anglo-amerykańskiego) to kolejna nowatorska próba interpretacyjna, ukazująca jak bardzo inspirujące może być czytanie tych tekstów w odniesieniu do anglo-amerykańskiej tradycji filozoficznej. Widać tu wyraźnie, że Gombrowicz musi być kimś innym dla czytelnika polskiego i dla czytelnika amerykańskiego, a różnica ta wynika nie tylko z lingwistycznych cech przekładu, ale z nieuniknionego zakorzenienia przekładów w kompletnie różnych tradycjach.

Gombrowicz angielski czy amerykański jest zupełnie inny od Gombrowicza polskiego. To zdanie może brzmieć banalnie. Jednak zupełnie niebanalna jest droga myślowa, która doprowadziła Pawła Wojtasa do tak wielu niezwykle oryginalnych spostrzeżeń na temat różnic między oboma „Gombrowiczami” czytanyymi w kontekście różnych tradycji intelektualnych.

Jakie wnioski wypływają dla nas z lektury tej ważnej książki? Przede wszystkim uświadomienie czytelnikowi, że

- nie ma odwrotu od myślenia o dwu wersjach językowych jako dwu różnych tekstach;
- odmiennność tradycji intelektualnych obu języków i kręgów czytelniczych ma fundamentalne znaczenie dla lektury tekstu;
- filozofia immanentnie obecna w obu wersjach językowych jest ważna dla zrozumienia tekstu;
- tekst w języku źródłowym staje się bardziej zrozumiały po lekturze tekstu w języku docelowym.

Książka Pawła Wojtasa pokazuje również, że filozoficzna dekonstrukcja tekstu ma dla oceny obu wersji językowych znaczenie bardziej istotne niż badanie językowej ekwiwalencji.

Recenzowana książka stanowi istotny krok naprzód w stronę rewizji metod translatoryki jako dyscypliny badawczej, gdyż pokazuje, że ta dyscyplina dotąd zawieszona niejako między językoznawstwem i literaturoznawstwem nie może skutecznie

funkcjonować bez kontekstu filozoficznego obu wersji językowych i bez twórczego wykorzystania takich metodologii jak dekonstrukcjonizm. W tym sensie uważam tę rozprawę za niezwykle przełomową, gdyż otwiera ona zupełnie nowe perspektywy badawcze zarówno w zakresie badań nad Gombrowiczem jak i w odniesieniu do badań nad przekładem. Autor niezwykle skrupulatnie wykorzystał w pracy literaturę przedmiotu – zarówno teoretycznoliteracką i filozoficzną jak i literaturę w obu językach dotyczącą twórczości Gombrowicza i przekładów jego dzieł. To skrupulatne wykorzystanie literatury nie spowodowało jednak, że ustalenia autora mają charakter wtórny. Wręcz przeciwnie – dzieła literaturoznawcze (w tym cała tzw. gombrowiczologia) jak i filozoficzne stanowią jedynie inspirację do oryginalnych ustaleń.

Autor otwiera perspektywę dla dalszych badań, które obejmować by mogły przede wszystkim interpretację egzystencjalizmu Gombrowicza w kontekście innych teorii postmodernistycznych (postkolonializmu czy studiów genderowych) oraz zastosowanie przyjętych metod badawczych do innych tekstów. Wierzę, że książka Wojtasa może stanowić ważną inspirację do dalszych badań nad przekładem w zaproponowanym przez niego kontekście hermeneutycznym.

Aleksandra Budrewicz-Beratan, 2009.
Stanisław Egbert Koźmian tłumacz Szekspira.
Kraków: Dom Wydawnictw Naukowych, str. 276.

Krzysztof Fordoński
Uniwersytet Warszawski

W swej książce Aleksandra Budrewicz-Beratan podjęła się zadania przedstawienia pełnego opisu postaci XIX-wiecznego tłumacza, publicysty i pisarza Stanisława Egberta Koźmiana – zarówno jego biografii, dorobku, jak i koncepcji przekładu literackiego, którym hołdował, oraz określenia, w jakim stopniu owe koncepcje znalazły odzwierciedlenie w praktyce. Autorka wywiązała się z tych zadań w wyśmienitym stopniu, czytelnik otrzymuje nie tylko szczegółowe studium o przekładach szekspirowskich Koźmiana, ale obszerną i kompletną monografię dotyczącą nieco zapamiętanego literata.

Budrewicz-Beratan rozpoczyna swoją książkę od biografii pisarza, którą skromnie nazywa „zarysem biograficznym”. Stworzenie jej było z pewnością zadaniem nielatwym, ponieważ tłumacz urodzony pod Lublinem, kształcił się w Warszawie, walczył w powstaniu listopadowym, a po jego upadku przez Belgię i Francję dotarł do Anglii, gdzie osiadł na dłużej. Z emigracji powrócił po dwudziestu latach do Wielkopolski, gdzie przez kilkanaście lat mieszkał we dworze w Przylepkach. Po roku 1867 przeniósł się do Poznania, w którego historii zapisał się jako aktywny działacz Towarzystwa Przyjaciół Nauk (po śmierci Karola Libelta został jego prezesem) i publicysta. Trudność zadania Budrewicz-Beratan polegała na tym, że autorka odtwarza wydarzenia z życia pisarza, opierając się przede wszystkim na archiwaliach, dokumentach samego Koźmiana oraz korespondencji autora oraz bliskich mu osób, jak również na XIX-wiecznych źródłach drukowanych.

Omówienie teorii przekładu literackiego Koźmiana zaczyna Budrewicz-Beratan od ciekawego i dość obszernego wprowadzenia, w którym wskazuje źródła poglądów tłumacza oraz stosunek do twórczości i osoby Szekspira w XVIII- i XIX-wiecznej Polsce i Europie. W przypadku Koźmiana, który znaczną część życia spędził poza ojczyzną i miał możliwość bezpośredniego zaznajomienia się zarówno z tekstami krytycznymi, jak i praktyką sceniczną, takie wprowadzenie jest szczególnie cenne. Budrewicz-Beratan widzi Koźmiana jako tłumacza wiernego estetyce romantycznej, odrzucając pojawiające się często opinie krytyków, dla których bardziej istotne wydają się daty publikacji niż daty życia Koźmiana. Szczegółowo omawia jego dorobek jako tłumacza siedmiu sztuk Szekspira, wspomina także o przekładach licznych innych autorów brytyjskich i irlandzkich jak George Byron, Robert Burns czy Thomas Moore, by wymienić tych znaczniejszych. Pokazuje na wnikliwie analizowanych przykładach starania tłumacza, by z jednej strony jak najwierniej oddać tekst oryginału, z drugiej jednak uczynić przekład jak najbardziej zrozumiałym dla polskiego odbiorcy, czy to za pomocą zmian w tekście, czy to poprzez liczne i szczegółowe przypisy, objaśnienia i komentarze. Autorka szczegółowo opisuje również recepcję przekładów Koźmiana, odwołując się do recenzji oraz opinii, zarówno pochodzących z XIX wieku, jak i współczesnych.

Czytelnik mniej nawet zainteresowany osobą i dorobkiem samego Koźmiana, o ile jednak interesuje go historia polskiego Szekspira, a szerzej nieco przekładów literackich w Polsce, powinien ze szczególną ciekawością zajrzeć do rozdziału V, w którym Budrewicz-Beratan omawia udział Koźmiana w powstaniu edycji Józefa Ignacego Kraszewskiego z roku 1875, obejmującej całość sztuk Szekspira. W oparciu o materiały archiwalne Autorka odważnie podaje w wątpliwość obowiązujące dotychczas poglądy jak ten choćby, że Koźmian, Leon Ulrich i Józef Paszkowski stworzyli pierwszy kanon szekspirowski „we wzajemnych kontaktach i współpracy”, jak to określa Wacław Sadkowski. Odrzuca także poglądy Jerzego S. Sity, jakoby wydanie Kraszewskiego reprezentowało „konwencję postromantyczną”, dowodząc, że wszyscy trzej tłumacze zakorzenieni byli w tradycji romantycznej, a najstarsze zamieszczone w edycji Kraszewskiego przekłady pochodzą z lat 1830. Odpowiedzialnością za część nieporozumień związanych z wydaniem Kraszewskiego autorka obciąża Stanisława Tarnowskiego, prostując przekłamania i półprawdy zawarte w *Szekspirze w Polsce* (1898). Dodatkowym cennym elementem tego rozdziału jest obszerna prezentacja dorobku Leona Ulricha, niezbędna dla szczegółowej prezentacji procesu powstawania wydania z roku 1875. Rozdział ten uzupełnia intrygujące porównanie warsztatu Koźmiana i Ulricha przeprowadzone na podstawie dwóch sztuk, które obydwoj przełożyli, *Ryszarda II* i *Henryka IV*.

Praca Budrewicz-Beratan sprawnie i ciekawie przybliży postać i dorobek zapomnianego nieco XIX-wiecznego tłumacza, teoretyka literatury i publicysty. Koźmian po części sam odpowiada za owo zapomnienie z racji dokonanego wyboru przekładanych tekstów (jego motywy zostały wyjaśnione w rozdziale V). Z przetłumaczonych przez niego siedmiu sztuk Szekspira na polskich scenach pojawiały się przede wszystkim *Król Lir* i *Sen nocy letniej*. Pozostaje jednak ważną postacią, odpowiedzialną za popularyzację w Polsce twórczości Szekspira (także jako autor *Dzieł dramatycznych Szekspira w skróceniu opowiedzianych*), oraz animator życia kulturalnego i naukowego w Wielkopolsce. Pozostaje mieć nadzieję, że praca Budrewicz-Beratan stanie się lekturą obowiązkową dla badaczy dziejów polskiego przykładu literackiego, zachęcając do studiów nad biografiami i dorobkiem współczesnych Koźmiana.



**Billy Kay. 2012. *The Scottish World:
A Journey into the Scottish Diaspora.*
Edinburgh and London:
Mainstream Publishing. 319 ss.**

**Krzysztof Fordoński
Uniwersytet Warszawski**

The Scottish World Billy'ego Kaya nie ma ambicji pracy naukowej mimo liczącej blisko sto pozycji bibliografii. Jest to raczej swobodny, dziennikarski zapis trwającej całe życie podróży autora w poszukiwaniu szkockiej diaspory rozsianej po świecie i śladów jej minionej chwały tam, gdzie Szkotów już dziś nie ma. Warto jednak poświęcić jej krótką notę z okazji publikacji kolejnego, rozszerzonego wydania (pierwsze ukazało się w roku 2006).

Kay opisuje w swojej książce przykłady obecności Szkotów, zarówno dawnej jak i teraźniejszej, w przeróżnych zakątkach świata, poczynając od relatywnie nieodległych (naturalnie z punktu widzenia Szkota) jak Norwegia i Dania, aż po najdalsze krańce Ziemi – Malawi i Hawaje, po drodze odwiedzając między innymi Argentynę, Stany Zjednoczone, Francję, Irlandię i Węgry. Nie stawia sobie za cel nakreślanie pełnego obrazu, nie jest to, jako się rzekło, monografia naukowa, mamy tu raczej do czynienia z cyklem impresji. Inspiracją dla niektórych rozdziałów były młodzieńcze wyprawy autora, materiał do innych powstał podczas jego pracy dziennikarskiej; Kay jest bowiem przede wszystkim dziennikarzem radiowym. Inne jeszcze zainspirowały lektury, jak było to w przypadku rozdziału *The Democratic Intellect*, w którym autor odwołuje się obszernie do książki Arthura Hermana *The Scottish Enlightenment: The Scots' Invention of the Modern World*.

Wspólnie tworzą jednak poruszający obraz niewielkiego narodu żyjącego na skraju Europy, który zdołał zaznaczyć swoją obecność na wszystkich kontynentach. Kay z oczywistych względów skupia się na przykładach pozytywnych, nie można mu jednak odmówić obiektywizmu, np. w rozdziale poświęconym obecności Szkotów na południu Stanów Zjednoczonych wspomina zarówno tych, którzy walczyli o wolność, jak i tych, którzy dorabiali się majątków na niewolnictwie.

Polski czytelnik ze szczególnym zainteresowaniem sięgnie po drugi, najdłuższy rozdział książki zatytułowany *A Forgotten Diaspora*. Rozdział ten poświęcony jest obecności Szkotów na ziemiach polskich od końca XVI do początku XVIII wieku, kiedy wojna północna doprowadziła do upadku polskich miast i załamania gospodarczego, a jednocześnie unia Szkocji i Anglii sprawiła, że Szkocja stała się o wiele lepszym miejscem do robienia interesów. Kay sprawnie łączy wiedzę pochodzącą z nielicznych dostępnych współczesnych opracowań (trzeba tu zaznaczyć, że zapomniana szkocka diaspora w Polsce jest obecnie przedmiotem ożywionych prac badawczych, można zatem liczyć, że wkrótce pojawią się nowe publikacje) z osobistym doświadczeniem, rezultatem licznych spotkań z potomkami Szkotów, którzy do dziś mieszkają w Polsce, zachowując pamięć o kraju swoich przodków. Opisuje wzajemne wpływy obu krajów, przedstawia przeróżne kariery, jakie udawało się robić szkockim przybyszom. Omawia zarówno rolę Szkotów w polskim życiu gospodarczym i rozwoju miast, jak i kariery militarne, których dalekim echem jest znana z *Pana Wołodyjowskiego* historia pułkownika Ketlinga von Elgin. Wspomina także o roli, jaką szkoccy emigranci, którzy dorobili się fortun w bogatej Polsce, odgrywali w życiu swojego ubogiego kraju.

The Scottish World jest do pewnego stopnia wyzwaniem dla czytelnika (nie tylko polskiego, ale również angielskiego czy amerykańskiego, do którego jest adresowana), ponieważ Kay z wyraźnym upodobaniem odwołuje się do swego ojczystego języka Scots (jego najbardziej znana książka, *Scots: The Mither Tongue*, poświęcona jest temu właśnie językowi). Na szczęście na potrzeby osób słabiej zaznajomionych ze Scots książka zaopatrzona jest w podręczny słowniczek. Styl Kaya, pełen pasji i humoru, w pełni wynagradza wysiłek, jaki trzeba włożyć w lekturę pisanych w Scots fragmentów.

Książka Kaya zasługuje na uwagę jako przykład wyjątkowo udanej popularyzacji mało znanych elementów historii. Autor przekonująco pokazuje rolę Szkotów w dziejach różnych, odległych od siebie narodów i kultur. Z powodzeniem rysuje też obraz stanu obecnego szkockiej diaspory, te fragmenty mają zwykle bardziej dziennikarski charakter, wiele tu cytatów z potomków szkockich imigrantów. Istotne jest także, że Kay do opi-

sywanego przez siebie zjawiska podchodzi z dużą dozą zdrowego rozsądku, na przykład kiedy pokazuje źródła szkockiego sukcesu – przede wszystkim relatywnie wysoki poziom edukacji w Szkocji na progu ery nowożytnej – a także ze zdrową dawką ironii, która sprawia że pochwała szkockich talentów nie brzmi fałszywie, nie ma w niej też samochwalstwa. Wszystkie te zalety sprawiają, że *The Scottish World* to warta polecenia lektura, która pozwala na wzbogacenie wiedzy o historii nie tylko Szkocji, ale również Polski, a także przykład na to, jak można pisać o swoim kraju i narodzie, skupiając się nie na zwycięskich wojnach (wszystkie opisane w książce zwycięstwa Szkoci odnosili, walcząc w cudzej sprawie), ale na wytężonej pracy dla siebie i innych.



Authors' biodata

Maciej Adamski, M. A. graduated from the School of English at Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland in linguistics. He is a researcher at the Department of English of the Faculty of Modern Languages and Applied Linguistics at Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz, Poland. His research interests include motoring discourse analysis and translation studies. He has so far 10 papers published and a PhD dissertation in progress on the analysis of motoring discourse in Great Britain.

Michał Bajer, born in 1981 in Poznań, studied at Adam Mickiewicz University Poznań. He gained his MA in French Philology in 2004 and his PhD in 2008 at the same University. He is Assistant Professor at the Department of Modern Languages, University of Szczecin. His research concerns the poetics and aesthetics of the French classical drama and its tradition in Europe. He published *Trzy poetyki z czasów Richelieu. Francuski klasycyzm o dramacie* (Gdańsk 2010) and a number of articles and translations.

Iwona Boruszkowska, born in 1982, a philologist and literary critic. PhD student at the Faculty of Polish Studies, where she is investigating the literary representation of madness. Translator of modern Ukrainian literature. Chief editor of *Panorama of Cultures* (www.pk.org.pl). Research interests: theory of literary criticism, madness, modern Ukrainian literature, poststructuralism.

Magdalena Charzyńska-Wójcik, Professor at John Paul II Catholic University of Lublin, Head of the Department of the History of English and Translation Studies. Research interests: impersonal constructions in the history of English, the status of the subject in the history of English, the syntax of Old and Middle English Experiencers, passivisation in the history of English, typology of Old English verbs, linguistic, educational and

cultural aspects of the Psalter reception and translation in medieval and early modern England, metrical Scottish Psalter, medieval multilingualism, historical semantics, medieval monasticism.

Krzysztof Fordoński, born in 1970, studied at Adam Mickiewicz University Poznan and University College Galway. He gained his MA in English Studies in 1994, his PhD in 2002 at the Adam Mickiewicz University, Poznań, and DLitt at University of Warsaw in 2013. Assistant Professor at the Department of Applied Linguistics, University of Warsaw. His main fields of interest are English literature at the turn of the 19th and 20th century, literary translation, and history of England and Scotland. The author published monographs of the novelists William Wharton (2004) and E. M. Forster (2005), edited a collection of the English language translations of the poetry of Maciej Kazimierz Sarbiewski (2010) and anthologies of English literature, and wrote numerous scholarly articles. He is also an active literary and audiovisual translator, author of translations of over thirty books, both fiction and non-fiction.

Maciej Grelka, born 1986, is a PhD candidate in the Institute of Classical Philology at the Adam Mickiewicz University in Poznań. He is preparing his PhD dissertation on the idiolect of Plautus. His main fields of interest are archaic Roman literature, archaic Latin language, and the Indo-European studies.

Paweł Hamera, born in 1984, is Assistant Professor at the Institute of Modern Languages of the Pedagogical University of Cracow. He completed his Ph.D. at the Institute of History of the Pedagogical University of Cracow in 2013 and holds M.A. degrees in English Philology from the Pedagogical University of Cracow and in American Studies from the Jagiellonian University. His Ph.D. research focused on the depiction of Ireland and the Irish in the English press during the Great Irish Famine. His main areas of interest are the history of Anglo-Irish relations, especially in the nineteenth century, the history of the Irish Famine and the history of the British press, as well as the history of British and American comics.

Paweł Kapturek completed his PhD in English literature at the Pedagogical University of Cracow and is currently Adjunct Professor of History of English and History of English Speaking Countries at University of Information Technology and Management in Rzeszów. He is also a tutor of English at the University of Business and Enterprise

in Ostrowiec Świętokrzyski. Author of numerous articles concerning political literature, the House of Stuarts, and Cromwell's revolution.

Łukasz Karpiński studied at the University of Warsaw, Department of Applied Linguistics and East-Slavonic Philology. He gained his MA in the Institute of Russian Studies in 2001, and his PhD at the University of Warsaw in 2005, Faculty of Languages for Special Purposes. His PhD research was devoted to the Polish-Russian-English modular dictionary of land transport construction. His main fields of interest are lexicology and lexicography, technical translation, languages for special purposes research, machine translators and artificial intelligence modelling. He is the author of many articles in terminology, lexicography, and teaching Russian as a language for special purposes. Co-founder of the magazine *Komunikacja Specjalistyczna*. He is also an active Russian-Polish translator. Assistant Professor at the Department of Applied Linguistics, University of Warsaw.

Katarzyna Klimkowska is a specialist in adult education and psychoprevention, a personal trainer and a coach. She holds her Ph.D. habil. degree in Social Sciences, with specialization in Education Studies. She is adjunct professor in the Department of Andragogy, Institute of Education Studies, Faculty of Education Studies and Psychology UMCS. In her research and teaching practice, as well as in her activities outside the academia, she specialized in a variety of topics including andragogy (adult learning and education), work pedagogy and social pedagogy. Her research interests focus around the following domains: personal and professional development of adults; life and professional success of adults; andragogy of academic education – academic education of education specialists and translators/interpreters.

Arkadiusz Sylwester Mastalski, born in 1987, is a PhD student of literature at Pedagogical University of Cracow, where he completed his M.A. degree, and post-graduate student of Management in Education (Jagiellonian University, Cracow), also a member of the Section for the Poetics of Verse (University of Warsaw). His research interests are centered mainly around the theory of literary criticism, poetics of verse and semantics of literary prosody, but also on the relations between cognitive sciences and literary criticism, and problematics of space in Polish prose and poetry. From time to time also food studies, and hip-hop culture. He has published in the following journals: *Philological Studies: Literary Research*, *Białostockie Studia Literaturoznawcze*, *Language and Literary Studies of Warsaw*, *Studia Poetica*, and *Tematy i Konteksty*, as well as in several volumes of conference proceedings. He lives in Cracow.

Dawid Migacz, is a linguist, a sociologist, a research methodologists, a university lecturer, a researcher and an English teacher. He studied at Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw and earned the degree of Master of Arts in Sociology. He is a university lecturer specialising in symbolic interactionism, family sociology, and research methods. Recently he graduated cum laude in English Language Teaching at Warsaw School of Applied Linguistics. He is vitally interested in assessment processes in their broadest sense and their influence on the processes of teaching and learning. Currently he is carrying out research on the washback effect of high-school final examinations in Poland.

Patrycja Obara is a PhD student at the University of Wrocław and a teacher at the University's Institute of Journalism and Social Communication, teaching a range of subjects from the fields of language, media and communication studies since 2007. She has also been a translator at *Harvard Business Review Polska* since 2006. She has graduated from the Foreign Language Teacher Training College in Wrocław (specialization in English), Wrocław University of Economics (specialization in Business Administration) and Post-graduate Studies of Journalism and Public Relations (specialization in PR). Her main fields of interest include pragmatic and ethical aspects of translation, as well as media formats and how they are implemented in new markets. She is a passionate educator. In 2014 she was a speaker at the annual TEDxWroclaw conference, where she delivered her well-received talk, "Education – you're doing it wrong".

Wit Pietrzak is an assistant professor at the Institute of English Studies, University of Łódź. His main area of interest is modernist and contemporary British poetry as well as theory of literature.

Agnieszka Pyziak, born in 1981, is a graduate of English philology (the University of Wrocław and Polonia University in Częstochowa). Currently, she is a lecturer of English literature, American literature, and literary theory in Teacher Training College of Foreign Languages in Częstochowa. She has published two articles on the use of information technology and social media in teaching literature and regional studies. Her academic interests include currently developing trends in British and American literature (e.g. new genres such as a paranormal romance); American literature after 9/11; the relationship of fiction to changing ideas of race, class, gender and sexuality; and the novel's relationship to technology, the environment, and ideas of the future.

Iwona Skiba, born in 1978, graduated from the University of Warsaw, Department of Polish Philology. She completed undergraduate studies in English specializing in teaching methodology at Warsaw School of Applied Linguistics (LSW). Her main fields of interest are motivating teaching/learning techniques and formative assessment in research. She has been cooperating with Centrum Edukacji Obywatelskiej since 2012.

Weronika Szemińska, born in 1985, teaches English and German translation and interpreting at the Faculty of Applied Linguistics of the University of Warsaw. She has published a number of articles, mostly devoted to terminography and legal translation, which are her main fields of expertise. Her further research interests encompass English literature and English to Polish literary translation.

Piotr Wilczek, born in 1962, is Professor of the Humanities in the Faculty of “Artes Liberales”, University of Warsaw. He has been a visiting professor and guest lecturer at numerous British and American universities, including Oxford, Harvard, Boston College, Brown University, Rice University and the University of Chicago. He is a member of editorial boards of several academic journals, including *Reformation and Renaissance Review*. He has published extensively on early modern Christianity, problems of literary translation and comparative literature. His recent book publications include: *English-Polish Literary Relations. Essays on Translation* (2011), *(Mis)translation and (Mis)interpretation: Polish Literature in the Context of Cross-Cultural Communication* (2005), and a few textbooks. He has recently edited and co-authored three collections of essays: *The Reformation in Poland and East-Central Europe: Research Proposals* (2010), *College and the Academic Community in the European and the American Tradition* (2011), *The Brest Bible (1562): History, Language, Culture, Theology* (2015).

Elżbieta Zawadowska-Kittel, PhD in applied linguistics, at present the Rector of Warsaw School of Applied Linguistics is currently running teaching workshops and both BA and MA seminars for students specializing in teaching methodology at the Warsaw School of Applied Linguistics. She is also the author of books, coursebooks, and numerous articles on FLT, and an expert of Ministry of National Education of the Republic of Poland in English language teaching handbooks. The main areas of her academic expertise and interests are washback, innovations, and learning outcomes in education.



Procedura recenzowania i przyjmowania do druku

„Language and Literary Studies of Warsaw” (**Rocznik Naukowy Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie**) to interdyscyplinarne recenzowane pismo naukowe ukazujące się raz w roku. Zapraszamy do składania do druku artykułów dotyczących wszelkich aspektów studiów filologicznych i językoznawczych, studiów literaturoznawczych, kulturoznawczych oraz historycznych. Publikujemy artykuły w językach polskim i angielskim, ale interesują nas artykuły dotyczące np. języka i literatury np. Niemiec, Francji czy Hiszpanii. Zachęcamy również do składania do druku recenzji lub proponowania książek do zrecenzowania.

1. Złożenie artykułu w redakcji „Language and Literary Studies of Warsaw” („LLSW”) z zamiarem opublikowania jest równoznaczne z akceptacją przez autora następujących punktów:
 - w czasopiśmie publikowane są artykuły naukowe zawierające nowe, oryginalne materiały i informacje;
 - nie wypłaca się honorariów autorskich, autor otrzymuje jedynie egzemplarz opublikowanego czasopisma;
 - pełne wersje artykułów są publikowane w wersji drukowanej (pierwotnej) oraz elektronicznej na stronie: <http://www.lingwistyka.edu.pl/Roczniki/Index> ;
 - czasopismo jest indeksowane w bazach czasopism (np. MLA International Bibliography, ABELL);
 - wszelkie informacje oraz rysunki są zamieszczone w artykułach na odpowiedzialność autorów publikacji;
 - artykuły wieloautorskie zawierają pełne informacje na temat wkładu merytorycznego, rzeczowego, finansowego etc., poszczególnych autorów, innych podmiotów i osób trzecich, jeśli taki wkład miał miejsce;

- w przypadku artykułów z jednym autorem złożenie artykułu jest równoznaczne ze stwierdzeniem, że składający i podpisany jest jedynym autorem całości tekstu;
 - autor zgłaszający artykuł do publikacji ponosi pełną odpowiedzialność w przypadku jakichkolwiek zastrzeżeń.
2. Każdy artykuł przeznaczony do publikacji w „LLSW” podlega wstępnej ocenie redakcji czasopisma. Niezgodność tematyki artykułu z profilem pisma, formatem, nieakademicki charakter tekstu czy rażące błędy mogą być przyczyną odrzucenia artykułu na etapie wstępnym. Autor zostanie o takiej decyzji poinformowany bezzwłocznie.
 3. Artykuły nieodpowiadające wymogom edycyjnym pisma nie będą rozpatrywane. Prosimy o każdorazowe zapoznanie się z aktualnymi wymogami na stronie internetowej pisma.
 4. Artykuł po wstępnej akceptacji zostaje przekazany niezależnym recenzentom zewnętrznym dobranym zgodnie z dziedziną i tematem artykułu w ramach procedury „double blind review”. Wybór recenzentów jest poufny, a recenzenci nie otrzymują żadnych informacji na temat autorów, stąd redakcja prosi o przysyłanie artykułów w formie, która pozwala na usunięcie wszystkich danych autora.
 5. Każda recenzja musi zawierać jednoznaczną ocenę przedłożonego artykułu i rekomendację dotyczącą jego publikacji lub odrzucenia.
 6. Redakcja zastrzega sobie prawo powoływania recenzentów spoza opublikowanej listy zgodnie z tematem i dziedziną nadesłanych prac. Lista recenzentów ma charakter otwarty.
 7. Nazwiska nowo powołanych recenzentów zostają następnie dodane do listy publikowanej w kolejnym numerze i na stronie internetowej pisma, gdzie znajduje się pełen wykaz recenzentów uczestniczących w procesie recenzowania od powstania rocznika.
 8. Autor otrzymuje decyzję redakcji oraz recenzje swojego tekstu bezzwłocznie i ma prawo się do nich odnieść w formie pisemnej.
 9. W przypadku sprzecznych recenzji, decyzję o publikacji podejmuje redakcja. Możliwe jest również skierowanie artykułu do dodatkowej recenzji zewnętrznej.
 10. Autorzy artykułów zrecenzowanych pozytywnie proszeni są o odniesienie się do ewentualnych uwag recenzentów na piśmie oraz o wprowadzenie zasugerowanych przez recenzentów poprawek i dostarczenie do redakcji zaktualizowanej wersji publikacji tak szybko, jak to możliwe.
 11. Zaakceptowane do publikacji artykuły są poddawane korekcie językowej i sprawdzane przez redakcję pod względem zgodności z wytycznymi formalnymi. Korekty

artykułów publikowanych w języku angielskim dokonuje redaktor językowy. Autorzy zobowiązani są skorygować wszelkie błędy i dostarczyć artykuł w ostatecznej wersji do redakcji.

12. O numerze czasopisma, w którym zostanie opublikowany artykuł, decyduje redakcja. Czasopismo ukazuje się raz w roku. Redakcja dokłada wszelkich starań, by nadsyłane artykuły ukazywały się tak szybko jak to możliwe. Terminy nadsyłania materiałów do kolejnych numerów podawane są na stronie internetowej pisma.
13. Wersję pierwotną czasopisma stanowi wersja drukowana.
14. Zjawiska „ghostwriting”, „guest authorship” są przejawem nierzetelności naukowej autorów publikacji. Wszelkie wykryte przypadki związane z tymi zjawiskami będą demaskowane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucji zatrudniających autorów, towarzystw naukowych, stowarzyszeń itp.).

Uwagi techniczne dla autorów

1. Artykuł nie powinien być dłuższy niż 6000 słów (włączając cytaty tekstowe, przypisy i bibliografię).
2. Należy dołączyć do artykułu abstrakty w języku polskim oraz angielskim (150–200 słów każdy) wraz z pięcioma słowami kluczowymi.
3. Wymagane jest dostosowanie tekstu do tzw. konwencji Chicago (wersja author-date). Niedostosowanie się do tego wymogu będzie wiązało się z odrzuceniem artykułu.
4. Należy dołączyć biogram autora artykułu (100–200 słów) obejmujący wykształcenie, doświadczenie, afiliacje naukowe, osiągnięcia naukowe, itp.
5. Podstawowe zasady są następujące:
 - cytowanie opatrzone odsyłaczem wg wzoru (Kowalski 2013, 37) (nazwisko rok, strona) umieszczanym w tekście artykułu po cytacie – wszelkie dalsze informacje bibliograficzne umieszczamy wyłącznie w spisie bibliografii na końcu pracy,
 - Zapis w bibliografii i odpowiednie odesłania:
Książka z jednym autorem:
Pollan, Michael. 2006. *The Omnivore's Dilemma: A Natural History of Four Meals*. New York: Penguin.
Cytowana w tekście w formie: (Pollan 2006, 69)
Książka z dwoma autorami:
Ward, Geoffrey C., i Ken Burns. 2007. *The War: An Intimate History, 1941–1945*. New York: Knopf.
Cytowana w tekście w formie: (Ward i Burns 2007, 52).
Artykuł w czasopiśmie naukowym:
Weinstein, Joshua I. 2009. *The Market in Plato's Republic*. „Classical Philology” 104: 439–58.
Cytowany w tekście w formie: (Weinstein 2009, 440)

Artykuł w książce:

Kelly, John D. 2010. *Seeing Red: Mao Fetishism, Pax Americana*. W *Anthropology and Global Counterinsurgency*, pod redakcją John D. Kelly, Beatrice Jauregui, Sean T. Mitchell i Jeremy Walton, 67–83. Chicago: University of Chicago Press.
Cytowany w tekście w formie: (Kelly 2010, 77)

Bardziej szczegółowe informacje (opcja author-date!) dostępne są na http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html

6. Krótkie cytaty (do 60 znaków) powinny być umieszczane w tekście i wydzielone cudzysłowem. Cytaty długie (powyżej 60 znaków) powinny być wydzielone jako nowy akapit z wcięciami po obu stronach, bez cudzysłowów.
7. Ilość przypisów dolnych powinna być ograniczona do minimum. Podczas cytowania źródła, używaj wyłącznie odsyłaczy w tekście a nie przypisów dolnych.
8. Kursywa (zamiast podkreślania) powinna być użyta dla tytułów prac, a cudzysłów dla tytułów czasopism.
9. Używaj znaków wymowy brytyjskiej (tj: końcówek –ize, w przypadku pisania prac po angielsku).
10. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania drobnych korekt w ostatecznych wersjach artykułów.
11. Recenzje książek NIE powinny zawierać: tytułu, abstraktów, słów kluczowych, bibliografii, odniesień tekstowych.
12. Recenzje powinny być poprzedzone informacją bibliograficzną dot. recenzowanej książki w następującym porządku i konwencji:
Terry Eagleton, 2013. *How to Read Literature* (New Have and London: Yale University Press)
13. Powyższe zasady dotyczą wyłącznie artykułów w języku polskim.

Uwaga! Jedynie artykuły dostosowane do wymaganej konwencji Chicago author-date oraz opatrzone kompletną listą wymogów publikacyjnych (konkretnie, artykuł z tytułem, abstrakty z pięcioma słowami kluczowymi po polsku i angielsku, pełna bibliografia z odnośnikami tekstowymi w konwencji Chicago author-date, oraz biogram autora) będą brane pod uwagę i zostaną wysłane do recenzentów. Poszczególne ww. komponenty nie mogą być wysyłane jako oddzielne załączniki czy wiadomości. W innym wypadku artykuł zostanie zwrócony autorowi.

Prosimy o nadsyłanie artykułów oraz zapytań do Redaktora, dra Pawła Wojtasa, na adres llsw.submissions@gmail.com.

Reviewing and accepting for publication

Language and Literary Studies of Warsaw is an interdisciplinary reviewed journal which appears once a year. The journal welcomes articles on all aspects of languages and encourages previously unpublished submissions in linguistics, applied linguistics, literature, cultural studies and related aspects of history. Papers should be written in either English or Polish, but they can deal with other languages or cultures such as German, French, or Spanish. Full length articles as well as book reviews and summaries of work in progress which address similar issues are also encouraged.

1. Submission of an article for *Language and Literary Studies of Warsaw* equals accepting the following:
 - the journal publishes scholarly articles which offer new, original materials and information;
 - the journal does not offer any royalties, the author is entitled to a free copy only;
 - full versions of all articles are available in the printed (primary) version and online on the website of the journal: <http://www.lingwistyka.edu.pl/Roczniki/Index> ;
 - the journal is included in databases of scholarly journals;
 - the authors are fully responsible for any information, illustration etc. included in their articles;
2. Each submitted article is first evaluated by the editorial board. Articles which do not fit the subject matter of the journal, do not keep academic standards or include grave errors may be subject to desk rejection in case of which the authors will be immediately notified.
3. Articles which do not follow the editorial guidelines will not be considered. Please, acquaint yourself with current Notes for Contributors on our website.

4. After the initial acceptance by the board each article goes through double blind review process. Consequently, contributors are requested to submit their work in a form which allows the removal of all data of the author.
5. Each review must include unequivocal evaluation of the submitted text and clear recommendation concerning its acceptance or rejection.
6. The editorial board selects reviewers appropriate for each contribution also not included in the currently published list of reviewers.
7. The names of new reviewers are consequently added to the list which aims at including all the reviewers in the history of the journal.
8. The contributor receives reviews as soon as they are available as retains the right to respond to them in writing.
9. In case of inconclusive reviews the editorial boards retains the right to make the final decision or seek additional review.
10. The authors of accepted articles are requested to respond to the reviewers remarks in writing and correct their articles as soon as possible.
11. The printed version is considered the primary (reference) version.
12. „Ghostwriting” and „guest authorship” are considered scholarly unreliability and as such they will be revealed including notifying appropriate authorities.

Notes for Contributors

1. Articles should be no longer than 6,000 words (including all in-text citations, footnotes and the “Works Cited” section).
2. Abstracts in English and Polish (150–200 words each) along with 5 keywords should be attached.
3. Attached should be author’s biodata (100–200 words in length) listing the author’s education, professional experience, academic affiliations and achievements, etc.
4. Chicago style (author-date system) (accessed from http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html) should be used throughout. Major failure to comply with this requirement will result in your essay being automatically rejected.
5. Basic rules are as follows:
 - reference follows this pattern (Kowalski 2013, 37) (Name Year, Page) – any more specific bibliographic data should be included in “Works Cited” section at the end of the paper,
 - Examples of entries in Works Cited section:

Book with one author:

Pollan, Michael. 2006. *The Omnivore’s Dilemma: A Natural History of Four Meals*. New York: Penguin.

Book with two authors:

Ward, Geoffrey C., and Ken Burns. 2007. *The War: An Intimate History, 1941–1945*. New York: Knopf.

Article in a scholarly journal:

Weinstein, Joshua I. 2009. “The Market in Plato’s *Republic*.” *Classical Philology* 104:439–58.

Chapter in a book:

Kelly, John D. 2010. “Seeing Red: Mao Fetishism, Pax Americana.” In *Anthropology and Global Counterinsurgency*, edited by John D. Kelly, Beatrice Jauregui, and Jeremy Walton, 67–83. Chicago: University of Chicago Press.

More detailed information is available at: http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html – (remember to choose Author-Date option!).

6. Short quotations (no more than sixty characters) should be run on (i.e. included within the text, separated by quotation marks) and enclosed within double quotation marks. Longer quotations (more than sixty characters) should appear as a separate block, double-spaced and additionally indented left and right. They are not to be enclosed within quotation marks.
7. The number of footnotes should be kept to a minimum. When simply citing the source, use always in-text citations. Footnotes may be used only to expand some thought or concepts that transcend the main text.
8. Italics (and not underlining) should be used for titles of larger works, and double quotation marks for titles of shorter works.
9. Use British spelling but use -ize endings (realize, organize, etc.).
10. The editors reserve the right to copyedit and proof all papers accepted for publication.
11. Book reviews should NOT contain: title, abstract, keywords, “Works Cited” section, in-text citations.
12. Book reviews should be preceded by publishing details of the book under review in the following format and order:
Terry Eagleton, 2013. *How to Read Literature* (New Haven and London: Yale University Press)
13. The guidelines listed above are applicable only for the texts published in English.

NOTE! Only articles with the complete list of required components (specifically, titled article, abstracts with keywords in Polish and English, complete bibliography and in-text citations consistent with Chicago stylesheet, author’s biodata) **will be considered for publication and recommended for review**. Authors are not allowed to submit any of the components separately. Otherwise, the articles will be returned to the authors until consistent with the requirements.

Papers should be submitted electronically to the Editor, dr Paweł Wojtas at: lsw.submissions@gmail.com

Further information is also available from the above address.

