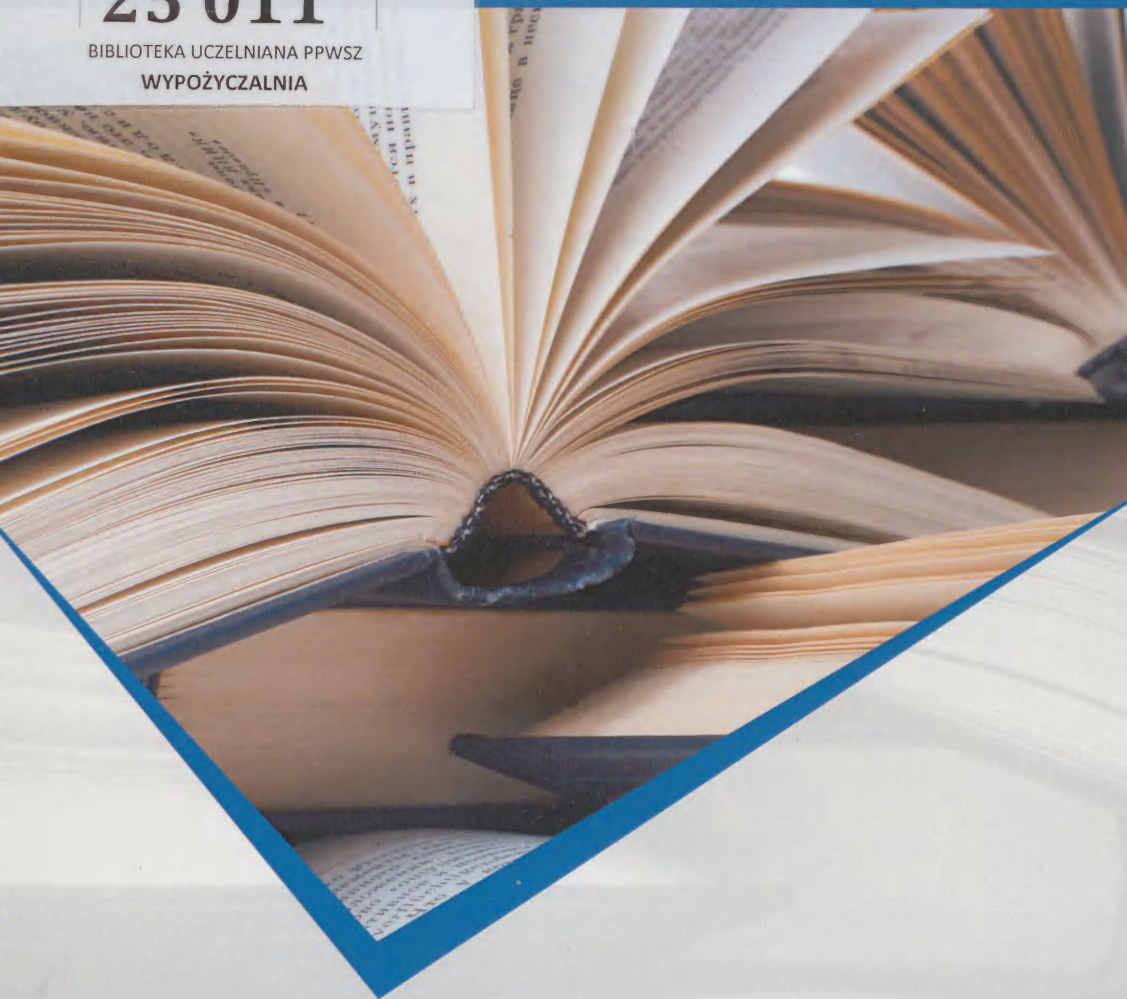


25 011

BIBLIOTEKA UCZELNIANA PPWSZ
WYPOŻYCZALNIA

WYŻSZA SZKOŁA ZAWODOWA W NOWYM TARGU



Oblicza wielokulturowości

Wybór esejów

Cultures in contact: Selected Essays on Cross-Cultural Experience

EDITED AND PREFACED BY
Ewa Panecka and Małgorzata Kowalcze

Nowy Targ 2017

Oblicza wielokulturowości

Wybór esejów

CULTURES IN CONTACT:

Selected Essays on Cross-Cultural Experience

EDITED AND PREFACED BY
Ewa Panecka and Małgorzata Kowalcze

© Copyright by Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu

RECENZENCI

prof. dr hab. Kazimierz Baran

prof. dr hab. Piotr Ruszkiewicz

KOLEGIUM REDAKCYJNE

Przewodniczący: dr Teresa Mucha

Członkowie: dr hab. Anna Mlekodaj, dr Bogumiła Lubińska-Żądło, dr Wojciech Majka, dr inż. arch. Krystyna Styrna-Bartkiewicz, mgr Iwona Hodorowicz, mgr Monika Jakobiszyn, mgr Agnieszka Krzystyniak

KOREKTA

EnglishT Agata i Krzysztof Wierzbiccy s.c.

Projekt okładki, skład, łamanie, druk

Ostre Reklamy – Adamowski Michał

www.ostrereklamy.pl

Wydawca

Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu

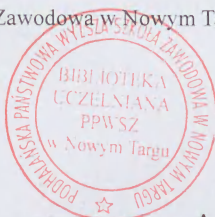
ul. Kokoszków 71, 34-400 Nowy Targ

www.ppwsz.edu.pl

e-mail: ppwsz@ppwsz.edu.pl

ISBN 978-83-60621-36-3

Nowy Targ 2017



82.0

25 011

CONTENTS / SPIS TREŚCI

PREFACE / WSTĘP	9
Dystopian Multiculturalism in <i>Matteo Alacràn Series</i> <i>Anna Bugajska</i>	13
Convention and Ritual in Rudyard Kipling's <i>The Mary Gloster</i> <i>Ewa Panecka</i>	27
<i>The Dharma Bums</i> by Jack Kerouac and the Idea of Multiculturalism <i>Sylwia Wojciechowska</i>	43
Character Creation through Distinctive Accents in British and American Films <i>Kamil Tchórzewski</i>	57
Language as the Basis of the Self. Multiculturalism and Multilingualism <i>Tomasz Piotr Krawczyk</i>	79
Cornwall and the Isle of Man – Can Language Shift Be Reversed? <i>Elżbieta Stanisł</i>	91
Some Reflections on Teaching English in Polish Schools <i>Dorota Suder</i>	109
Sizing Up Diversity in the Classroom: Multiculturalism and Multicultural Education in Poland <i>Gregory S. Szarycz</i>	117
„Ludzie czasem umierają ze wstydu...” Kultura i natura jako dwa aspekty kondycji człowieka w prozie Williama Goldinga <i>Małgorzata Kowalcze</i>	133
<i>Uległość. Przyszłość Europy oczami Michela Houellebecqa</i> <i>Michał Palmowski</i>	149

Transhumanizm w kontekście wielokulturowości 159
Monika Madej-Cetnarowska

Zdobywanie kompetencji międzykulturowych dzięki programom współpracy europejskiej 169
Małgorzata Muszyńska-Kurnik

Jedność w różnorodności, czyli o europejskiej polityce językowej słów kilka 181
Joanna Rokita-Jaśkow

Identyfikacja płciowa tłumacza jako wyznacznik w doborze znaczeń na podstawie analizy polskich przekładów dzieła *Wielki Gatsby* 195
Bartosz Warzycki

Nauczanie kultury brytyjskiej jako klucz do głębszej asymilacji 211
Jadwiga Laskowska

Ku globalnemu zrozumieniu – kształtowanie kompetencji interkulturowej wśród uczących się języka angielskiego w kontekście polskim 221
Katarzyna Maria Nosidlak

NOTES ON CONTRIBUTORS / NOTY O AUTORACH 235

PREFACE / WSTEP

*What sets worlds in motion is the interplay of differences,
their attractions and repulsions.
Life is plurality, death is uniformity.
By suppressing differences and peculiarities,
by eliminating different civilizations and cultures,
progress weakens life and favors death.*

Octavio Paz

The monograph seeks to establish, among other things, if cultural encounters always involve an exchange of some sort, or are rather a response to that culture which is perceived to be dominant. The authors represent various fields of the humanities including history, geography, anthropology, linguistics, foreign language teaching, literature, visual arts, cultural and gender studies, and their essays shed light on interculturalism, cosmopolitanism and issues of transcultural and cultural diversity. The language is English and Polish.

Our aims at publishing the essays are to prompt further study of active interaction with different cultures. In particular, we wanted to see what new ideas, or new perspectives on old ideas might be generated out of the field which covers:

1. Cross-cultural transition — adjustment to socio-cultural norms. Do cultural norms matter? What of rebellion against the coercive norms of society: feminism, gender and sexuality?
2. Crossing ethnic, racial and religious borders; individualism and collectivism. Occupation, captivity, deportation.
3. Psychological aspects of the process of cross-cultural transition; its effects on the shaping of identity and personality.
4. Cross-cultural experiences across linguistic barriers.

The focus of the essays falls within a broad thematic range. The first group of studies views culture through the perspective of literary works. Anna Bugajska shows a dark face of multiculturalism in her illuminating discussion of young adult literature. Ewa Panecka reads Kipling's dramatic monologue as an essential focus for the issue of cultural norm. By offering an insightful analysis of *The Dharma Bums* Sylwia Wojciechowska introduces the theme of cultural convergence. For Małgorzata Kowalcze Golding's *Rites of Passage* is an illustration of Plessner's 'artificial natural'; she argues that Golding, like Plessner, views human condition as a perpetual conflict between nature and culture. Michał Palmowski, on the other hand, investigates a confrontation of two different cultures: European liberal and Islamic orthodox in Houellebecq's dystopian *Submission*.

The second group of essays moves from literature to language. Kamil Tchórzewski demonstrates how accent betrays the speaker while Tomasz Krawczyk looks at bilingual and multilingual speakers who adjust their 'selves' depending on which language they use.

Both Elżbieta Stanisław and Monika Madej-Cetnarowska offer some wider explorations of multiculturalism through the political lens. While Stanisław discusses the cultural implications of revival of native tongues Cornish and Manx, now extinct on the Isle of Man, Madej-Cetnarowska warns against the philosophy and practice of transhumanism, as lethal to multiculturalism.

The next group of essays opens a new dimension in the discussion of cultures in contact: the authors note the way that cultural awareness is taught during the lessons of English as a foreign language. Dorota Suder calls for more emphasis on communication skills in Polish schools and Jadwiga Laskowska's concern is about the cultural assimilation of Poles who work in the United Kingdom.

Katarzyna Maria Nosidlak, on the other hand, evaluates the level of intercultural competence of learners of English in the Polish context, and her central issue is global communication. As a lecturer teaching in the multicultural classroom Gregory S. Szarycz sees multiculturalism and multicultural education in Poland emerging in relation to increasing diversity of foreign students who study together with Polish ones.

The final group of essays includes the European dimension of cultures in contact. Małgorzata Muszyńska-Kurnik concentrates on intercultural competence as the objective of European programs, for example Erasmus, and Joanna Rokita-Jaśkow outlines the main assumptions of the official policy of the European Commission concerning foreign language teaching and learning.

Bartosz Warzycki has contributed a challenging essay on the person of the translator of literature. He writes about the translation of *Great Gatsby* by Ariadna Demkowska-Bohdziewicz and another by Jacek Dehnel, claiming that differences in the translators' choices come from their respective sex; in other words, Warzycki's essay belongs to the field of gender studies.

No contributor claims to be dogmatic or definitive about cultures in contact. In fact, in some essays there is a lot of skepticism concerning the very idea of multiculturalism. The purpose of this selection was to raise questions rather than give answers, and thus offer readers some 'food for thought'.

Ewa Panecka
Małgorzata Kowalcze

Dystopian Multiculturalism in Matteo Alacràn Series

Summary

Multiculturalism remains at the root of everyday experience of contemporary man. As such, it has crept into young adult literature: especially the trend for dystopias seems to be particularly suited to raise the case for multiculturalism, since the young heroes usually act against the prevailing pressure of uniformity towards diversity. However, a much more problematized presentation of this topic appears in Nancy Farmer's Matteo Alacràn series: *The House of the Scorpion* (2002) and *The Lord of Opium* (2013). The setting – a country at the Mexican-American border – itself portrays the uneasy balance between cultures and entails a narrative infused with the problems of cooperation. This liminality produces tension, replayed on multiple levels. The paper looks into Nancy Farmer's narratives as the portrayals of dystopian multiculturalism: such that produces conflict and oppression rather than creative and open environment.

Key words: dystopia, Farmer, immigrants, Mexico, multicultural

Introduction

Dystopia is typically associated with totalitarian control, omnipresent surveillance and the prevalence of some kind of monoculture, imposing one standard on the whole society. The uniformization may touch all spheres of life, such as education, religious worship, looks, etc. An attempt to create a man-made paradise, exaggerating one feature over others, is more often than not doomed to end up with a wrecked and twisted world. Thence, as Jameson writes in his *Archaeologies of the Future* (2005), the natural escape route from such an undesirable environment is "the celebration of the world multiculturalism".¹ Such a vision is prevalent in today's young adult dystopias, familiar to popular audience thanks to such franchises as *The Hunger Games*, *Divergent* or *The Maze Runner*, which conform to the precept for a saleable teenager story: an outsider hero representing and fighting for the rights

¹ F. Jameson, *Archaeologies of the Future: the Desire Called Utopia and Other Science Fictions*, London, New York, 2005, p. 215.

of oppressed minorities, surrounded by multiracial friends, who help him or her prevail over the supremacy of uniformity (usually whiteness, present in dress, looks, attributes or names of the main antagonists).

In this light, the Matteo Alacrán series can be seen as exceptional in the rendition of the topic of multiculturalism in dystopian convention. Nancy Farmer, building on her experiences from the life at home (Arizona) and abroad (Africa), creates a world that, despite being made up of a mosaic of elements from different cultures, remains a space of nightmare. While she is utilizing typical uniformization patterns (such as satellite-controlled “eejits” or the motif of cloning), as generically proper, they come as secondary and do not influence the general impression of an extremely varied microcosm. The action, taking place in 2137, is set in a country of Opium, which was created as a buffer zone between Mexico (called Aztlán in the novels) and the United States to stop the flow of the immigrants from both sides of the border. It is ruled by a drug lord, El Patrón, who in his enclosed state hoards the riches of the Earth: Spanish paintings, Roman mosaic and cutlery, Iranian diamond throne, Russian amber room, etc. Just like things, he collects people and natural resources: he makes a point of choosing his associates from different parts of the world so as to impede the possibility of plotting against him. The deserts of Opium, overgrown with white poppies, hide in their midst a biosphere with world natural heritage. The story, described in *The House of the Scorpion* (2002) and *The Lord of Opium* (2013), discloses the wrongs of El Patrón’s utopia through the eyes of his clone, Matt Alacrán.

The following discussion will be divided into three sections. Initially, I am going to refer to the very basic dimension of the novels, i.e., its borderline setting with its consequences (immigration problem), and other examples of liminality in their metonymic functions (e.g. being a clone: a condition between human and non-human as suspension between cultures). The second part will address the actual multicultural makeup of the novels, with particular emphasis on the existence of “white privilege”, prevalent in today’s Anglophone fiction for young adults.² In the final part I am going to discuss the internal diversity of Latin American society as such, with its conflicted past and present. It will be shown how the author engages in a form of “indigenous utopianism”,³ giving preference to white Hispanic culture to the detriment of paradisaical vision of the United States. However, this Chicano or even Spanish dominant is at the same time varied and subverted by the presence of such

² A. Garcia, *Critical Foundations in Young Adult Literature: Challenging Genres*. Rotterdam, 2013, p. 40.

³ L.T. Sargent, *Colonial and Postcolonial Utopia*, in: *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, Gregory Claeys (ed.), Cambridge, 2010, pp. 200-222.

dichotomies as the Mayan and Aztec heritage vs. the Hispanic one (the colonized vs. the colonizers) or Mesoamerica vs. South America. It is hoped that such a division will yield a fairly comprehensive picture of how multiculturalism may influence the dystopian genre of young adult fiction, and how it is used to build a nightmarish space. What is more, by addressing imminent ails of the modern world, the discussion opens up to topics connected with the contemporary problems on a larger scale, not only in reference to a particular futuristic setting.

Border condition: the liminality of cultures

Mexico was one of the first places to be subject to a utopian experiment, based on Thomas More's ideals set out in *Utopia* (1516). As Nicole Pohl⁴ relates, Vasco de Quiroga (c. 1470-1565) attempted to build there a Christian state, ruling over the virtuous native inhabitants. Quiroga's dream failed, but the echoes of freedom from forced labour and appreciation for local culture are surprisingly powerful, even after so many centuries. They are, perhaps, fuelled by the desperate plight of the immigrants, trying to massively force Mexican-American border, which gives rise to numerous problems. As pointed out by Susana Perea-Fox and Iván Figueroa (2006, 460),⁵ the issue is so unsolvable as to be unanimously avoided by presidential candidates in their campaigns (as of 2004). One of the current presidential candidates, Donald Trump, postulates erecting the Great American Wall along the border, so as to fence off illegal immigrants (Pelley, 2015), which obviously only suggests the scale of the issue.

Farmer, then, undertakes a topic that is very close to the hearts of Americans and remains an insoluble riddle for the politicians. In the view of the current immigration crisis in Europe, her narratives acquire broader relevance. She skilfully combines it with what is identified by Bradford et al. (2008) as crucial to young adult fiction: "border conditions".⁶ Usually, such fiction addresses people at the stage in life which is not only a powerful experience of the suspension between childhood and adulthood, but is itself concentrated on creating borders delineating the confines of selfhood. The formation of subjectivities, appearing at various levels, necessitates simultaneous appearance of numerous demarcation lines, making this period of life particularly rich in liminality.

⁴ N. Pohl, *Utopianism after More: the Renaissance and the Enlightenment*, p 51-52, in: *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, Gregory Claeys (ed.). Cambridge, 2010, pp. 51-78.

⁵ S. Perea-Fox, I. Figueroa, *Mexican-American Border*, p. 460, in: *American Icons. An Encyclopedia of the People, Places, and Things that Have Shaped Our Culture*. Dennis R. Hall, Susan G. Hall (eds.), Westport, London, 2006, pp. 461-463.

⁶ C. Bradford, K. Mallan, J. Stephens, R. McCallum, *New World Orders in Contemporary Children's Literature. Utopian Transformations*, Hampshire, New York, 2008, p. 27.

The present paper, however, concentrates on how these initial assumptions of Farmer's text influence the portrayal of multiculturalism. The first and the most apparent of the clashes at the meeting point of cultures comes because of the convergence of two very distinct areas of influence. On the one hand, there is the Anglo-Saxon culture, mostly of white Americans, on the other – Christian Hispanic culture, with underlying indigenous influences of the native inhabitants of the Southern part of North America. The visions of the two are idealized by some of the characters, like Celia, a caretaker of young Matt, who reminisces:

"At night we climbed to the roof and looked north across the border."

"Our border?" asked Matt.

"Yes. The Farms lie between Aztlán and the United States. You couldn't see much because the Farms are dark at night. But beyond, where the United States lay, was a great glow in the sky. We knew that under that glow was the most wonderful place. Everyone had his own house and garden. Everyone wore beautiful clothes and ate only the best food. And no one worked more than four hours a day. The rest of the time people flew around in hovercrafts and went to parties."⁷

On the other hand, Aztlán, the former Mexico, also becomes a destination for those disappointed with the technicization and post-disaster conditions of the North. As El Patrón condescendingly states: "Now the Americanos look at movies about Aztlán and think life is pretty sweet down there. I catch about as many going one way as the other".⁸ The convergence point of the two cultural influences comes at the border, within the confines of a drug empire. The coexistence of English and Spanish traditions is visible, e.g. in the language the characters speak. Mostly, it is English, however, it is clearly indicated that many of the characters, including the protagonist, are bilingual.⁹ The American culture has been appropriated by the Spanish one, which is visible in such details as authorial references to the classics of the Anglo-Saxon children's literature. Matt at the beginning of *The House of the Scorpion* lives in a "little house in the poppy fields", alluding to the frontier classic by Laura Ingalls Wilder (esp. 1935 volume), while simultaneously evoking *The Wonderful Wizard of Oz's* picture of lotophagian poppy fields.¹⁰ The Lost Boys, instead of in paradisaic Neverland, end up in a plankton factory which is using orphan labor.

⁷ N. Farmer, *The House of the Scorpion*, New York, 2002, p. 141.

⁸ Ibid., p. 234.

⁹ Ibid., e.g. pp. 6, 7, 11.

¹⁰ Ibid., chapter 2.

Especially worth noting is the symbol of rabbit, which becomes in the books a node uniting various meanings – from bioethical concerns through revolutionary ideas to cultural differences. Matt is enchanted with the story of *Pedro el Conejo*, which is a Spanish version of celebrated *Peter Rabbit* (1902) by Beatrix Potter, and he identifies himself with “a bad little rabbit who crawled into Señor MacGregor’s garden to eat up his lettuces”.¹¹ It is hard not to think about *Pedro el Conejo* as a vision of how immigrants are perceived in the American culture. In accordance with Perea-Fox and Figueroa, it can be stated that those crossing the Mexican-American border experience particular prejudice.¹²

Perhaps the most powerful symbol of the mixture of white cultures in Opium is the statue of the Virgin of Guadalupe, which Celia brought from Aztlán and kept by Matt’s bed:

The Virgin’s robe was slightly chipped, which Celia disguised with a spray of artificial flowers. The Virgin’s feet rested on dusty plaster roses and Her star-spangled robe was stained with wax, but Her face gazed out over the candle with the same gentleness it had in Celia’s bedroom long ago.¹³

The cult of the Virgin, so essential to Mexican culture, is here carried on into the realm of cultural fusion. Her navy blue mantle, decorated with golden stars, becomes a “star-spangled robe”, making the statue a figure of the immigrant dream of the “Hollywood life” in the United States. The chipping and the stains make evident the deterioration of the utopian ideal – and the candle light is playing up the mestiza face of *paloma blanca*,¹⁴ becoming a symbol of unextinguished hope.

This symbol, shockingly utilizing a religious icon to achieve a powerful ironic effect in the presentation of joining two cultures, is reinforced by the presence of Mendoza family in Opium: despite their name, evoking the famous conquistador, they represent the Anglo-American culture. The father is the senator in the US and the mother, Esperanza, is one of leaders of the United Nations, apparently risen to much more power than they enjoy nowadays. The Mendozas have got two daughters, the more important of whom is María. Roughly the same age as Matt, she grows up with him. Their dialogue and coexistence, and sometimes difficult relationship implicitly mark the way that the relationship between our contemporary Mexico or Chicano culture and American culture should follow on their way to successful “intercultural

¹¹ Ibid., p. 7.

¹² S. Perea-Fox, I. Figueroa, op. cit., p. 461.

¹³ N. Farmer, *The House of the Scorpion*, op. cit., p. 14.

¹⁴ Ibid., pp. 14, 44.

marriage". However, as Matt rises to be the "Lord of Opium" and María comes to live with him within the barrier, which is enclosing them from the dangers and pollution of the outside world, one cannot but question the feasibility of their quest, so reminiscent of the one Quiroga attempted to realize: freedom for forced laborers and the regeneration of world's biosphere. While overtly encouraging intercultural ties and unions, Farmer seems to be simultaneously ironizing over such utopian visions.

Her most successful device, as far as the portrayal of the ever-present cultural gap, is the creation of the protagonist. By making him a clone of El Patrón, she already puts his identity into question. Trying to find his own "subjectivity", Matt needs to define himself in opposition to his villainous original – he becomes Other, a difference never to be reconciled. Matt exists only to supply a heart transplant when needed, to prolong the life of the "old vampire".¹⁵ The boy from the little house must wait for El Patrón's death to cast away the patronizing big "white house" yoke and to start dismantling its empire of evil. Metaphorically, the situation encapsulates a profound truth: that Other is the same as us, however, we bear with its Otherness as far as we can exhaust it. The attempt to steal the heart of another culture, to transplant it to rejuvenate the crumbling old one, is doomed to failure.

White privilege: the portrayal of white and non-white cultures

As Antero Garcia notices, although the authors of the contemporary young adult literature strive to present a multicultural society, especially in the American context, they still tend to engage in the so-called "white privilege": the underlying assumption of the supremacy of the white race over others, expressed more or less openly. Not only do some of the authors consciously build up a racialized vision of the world (John Green), but also they implicitly build up the impression that all the main characters are white by simply omitting the descriptions of whiteness as a quality taken for granted.¹⁶

Since the basic conflict in Farmer's books is between two white colonizer cultures (Hispanic and Anglo-Saxon), it may be easily expected that white privilege is strongly present in these narratives. To begin with, the characters' descriptions are scarce, and the skin colors are usually varied between white (the Alacrán family) and olive (Celia, María Mendoza, Cienfuegos). Matt and El Patrón are not explicitly described, but the implication is that they belong to the white race. It is safe to assume the prevalence of whiteness on the basis of powerful secondary evidence. Opium is overgrown with white poppies. The mayor of Durango, who for El Patrón

¹⁵ Ibid., p. 99, chapter 23.

¹⁶ A. Garcia, op. cit., pp. 40-42.

becomes the epitome of domination, rides a white horse. The drug lord lives in the white house, Celia and Matt pray to *paloma blanca* and the statue of worshipped St Francis is pure white. Northern European nature is praised,¹⁷ as well as European art.¹⁸ Thence, we can observe the image of an explicit cultural, political and religious domination of the white, usually European culture.

At the same time, it must be noted that most of the whiteness in the books bears negative connotations, and when Matt in *The Lord of Opium* sets out to dismantle the drug empire, he also metaphorically plans to deconstruct the “white privilege”. He begins by looking for a way to free the laborers, a cheap immigrant force injected with electronic chips, which make them “eejits”: unable to make independent decisions and fully controlled by their masters. His efforts are especially well visible in his relationship with a servant girl, whom he calls Mirasol – a ‘sunflower’, as she tends to follow him at all times.

“Do you have a name?” he asked.

“I am called Waitress.”

Matt laughed. “That’s a job, not a name. What were you called *before*?”

He regretted saying this, because he didn’t want to think about what she’d been *before*, when she was a normal girl with a hole and family.

“I am called Waitress.” She started at him blankly.

“From now on you’re called Mirasol,” Matt decided. It was a name he’d always liked, and for a moment he thought he saw a flicker of emotion. She paused before answering.

“I am called Waitress.”¹⁹

In his attempt to re-awaken the girl’s consciousness, Matt feeds her crème caramel custard that seems to bring back some memories and plays “trick-track” music to her, which makes her dance. However, the accumulated stimuli make Mirasol’s mind overloaded and the girl dies. The only thing that can be done to release the eejits is to destroy the Scorpion Star – a space station controlling the microchips – which Matt succeeds at doing by the end of the book.

Still, all this presentation of the deconstruction of whiteness is deeply subversive. When at her deathbed the servant girl eventually utters: “I am Mirasol”, she metaphorically admits to being a faithful follower to the representative of the white mansion. To heal the poisoned earth, Matt uses Shaggy Mane mushrooms – in them-

¹⁷ N. Farmer, *The Lord of Opium*, New York, 2013, p. 182.

¹⁸ Ibid, p. 13.

¹⁹ N. Farmer, *The House of the Scorpion*, op. cit., pp. 16-17.

selves white – which conditions varying the crops. Therefore, the surface attempt at introducing diversity is ironically conditioned by the white leader and white cure.

Whereas *The House of the Scorpion* is devoted almost exclusively to the dilemmas between different shades of whiteness, *The Lord of Opium* enjoys a greater variety of multiracial characters and multicultural elements. However, one undeniably feels that they are there to reinforce the white domination. The mansion in Ajo Mountains seems to be a centre of the world connected with other countries' leaders through holoport. The UN beg Matt to share the elements of his biosphere, the drug leaders from Asia and Africa are desperate to acquire new shipments of opium, and some of them attempt to infiltrate Matt's sanctuary and seize the power. Africans are especially notorious: Glass Eye Dabengwa and his right-hand man, Happy Man Hikwa, succeed at invading other farms in the vicinity of Opium and finally take Matt prisoner. They are presented as cruel and thoughtless: whereas Matt and the UN attempt to save the biodiversity of the planet, the Africans are killing off rare animals for fun.²⁰ The only positive African characters are Listen, a young clone of Dabengwa's deceased wife, and Mbongeni – a Dabengwa clone, made mentally retarded since the original needed only such organs like liver or heart. However, their role in the narrative is limited, and the biggest impact Listen makes is destructive: she provokes the deaths of villainous Dr Rivas and of Mirasol.

In the novels we can observe not only racial, but also cultural bias. The inclusivity of Opium in terms of the characters means in fact the inclusivity of stereotypes, with unsettling consequence reinforcing familiar clichés. The Africans are monstrous, elephantine, with crocodile-yellow eyes, and their children disabled and starved. The Asians are seen through the lens of Orientalism: fabulous riches, rose-scented perfumes, terrorism and exquisite torture. Europeans are represented by the Scottish, English, Welsh and Russians: uneducated thugs and terrorists. They are usually deprived of voice, whether physically (Daft Donald) or by their ignorance of languages (Dabengwa's Russian guards). Although Tam Lin, Matt's Scottish bodyguard, is a largely positive character, there is no doubt as to his cultural inferiority.

It can be seen, therefore, that Farmer's world rests on a peculiar version of Monroe's Doctrine: any external interference is violently rejected, and other nations are seen as intruders or tools to be used. At best, they can provide entertainment, like the Portuguese guitarists Matt invites for his birthday. It shows how deeply America still smarts from the times of colonization – to the point of presenting a multicultural environment as a dystopian one.

²⁰ N. Farmer, *The Lord of Opium*, op. cit., p. 365.

Indigenous utopianism: the cultures of Latin America

Casting away the yoke of the cultural Other, however, does not guarantee utopia, as can be seen in the close-up of the Latin American diversity, revealing conflicted identities of the inhabitants of this region of the world. It is worth referring here to the notion used by Sargent,²¹ “indigenous utopianism”: according to this formula, it is often that the former colonies turn to their native roots, idealizing them and wishing to restore the original traditions. The critic notices that this tendency is not very strong in South and Latin American countries:

The countries of Latin and South America again follow the same pattern of generally very poor treatment of and relations with their indigenous peoples, and the utopias written by the colonizer either ignore the original inhabitants altogether or justify their extinction. And again in a few cases, the descendants of the original inhabitants have provided an alternative utopia. Currently this is most notable in the Zapatista movement in Mexico, which has both fought the Mexican government sufficiently successfully to control some territory itself and has provided a utopian justification for doing so. This image has proven to be quite attractive outside Mexico and that attraction has contributed to the success of the movement.²²

The echoes of the alterglobalist, revolutionary movement are present in the novels in vestigial form (e.g. when the characters act as guerillas against Glass Eye Dabengwa). However, in general, the books tend to extend the same negative bias on the indigenous cultures as on the outsiders. There are no characters with explicit native roots, and any attempts at coming back to the “original paradise” are condemned. First of all, the remnants of Maya and Aztec art are clearly associated with cruelty and human sacrifice. El Patrón points out to Matt that today’s Latin American devotion to football is simply a watering down of the ancient pok-a-tok game, at the end of which the losing team was killed.²³ The drug lord inserts native art motives in his secret chambers, to guard his hoard of treasures,²⁴ and Esperanza wears an Aztec brooch to signify her devotion to the Latin American cause.²⁵ However, both of these leaders display the negative features ascribed to the indigenous peoples, toying with others’ lives to their own advantage. And the utopian project to turn the original

²¹ L.T. Sargent, op. cit., pp. 205, 212-13.

²² Ibid, p. 213.

²³ N. Farmer, *The Lord of Opium*, op. cit., p. 207.

²⁴ Ibid, p. 386.

²⁵ Ibid, p. 115.

poverty of Mexico into thriving Aztlán ends up with all the wrongs of industrialization: “How could people live in all that noise?” as Matt thinks on first seeing it. “How could they breathe the air?”²⁶

This image is further intensified by Matt’s imprisonment across the border in a plankton factory, producing staple food for the eejits. It is there that the protagonist meets his future friends: Chacho Orozco, Fidelito and Ton-Ton. Whereas the first one is a descendant of one of Mexico’s finest artists (José Clemente Orozco, a murale painter), the other two eclipse the colourful and idealistic vision of Latin America with sombre associations. As Farmer underlines, “all names have meanings”,²⁷ and looking into the names of Fidelito and Ton-Ton reveals rather an “indigenous dystopia” than “utopia”. Fidelito is the name of the son of the Cuban dictator, Fidel Castro, and Ton-Ton brings to mind the ill-famed Haitian Tonton Macoute formation, responsible for many crimes. El Patrón himself, although Mexican by descent, references Colombian drug lords, notably Pablo Escobar (1949-1993).²⁸

It would seem that by pointing out the wrongs of other South and Latin American countries Farmer strives to present Mexico as paradise in the eye of the whirlwind of drug trafficking and terrorism. However, she does not fail to point out the sad dog-eat-dog attitude within the Mexican midst. The Farm Patrol, working for El Patrón, has as its head Cienfuegos, called “coyote”, an Aztláno, and similarly, the Keepers in the plankton factory come from this country. It brings to mind the contemporary reality of the Mexican-American border:

The coyotes are the people who know the border well. They will charge an average fee of \$2,000 to smuggle people into the United States. In 1990, Barich reported, “Coyotes will lead a migrant across, store him in a safe house, and then refuse to release him until his relatives in the United States cough up a ransom” (77). (...) Certainly the border patrol agents do not protect illegal immigrants either. They themselves have been guilty of abuses. To solve the problem, some years ago the Immigration Agency started to hire agents of Mexican-American origin, but this policy did not decrease the abuses. These new agents were eager to prove their loyalty to their employers by brutalizing their own people (Shorris 72). (461) (...) It is not a secret that many farm owners use immigrants as cheap labor. Farmers can get away with not paying their workers minimum wage, not paying them benefits nor providing proper working conditions according to law.²⁹

²⁶ N. Farmer, *The House of the Scorpion*, op.cit., p. 255.

²⁷ N. Farmer, *The Lord of Opium*, op. cit., p. 129.

²⁸ M. Bowden, *Killing Pablo: The Hunt for the World’s Greatest Outlaw*, New York, 2009, n.p.

²⁹ S. Perea-Fox, I. Figueroa, op. cit., p. 462.

Whatever “indigenous” could then mean in the context of Farmer’s books – the ancient cultures of Native Americans or the colonizer cultures of Latin Americans – it is made clear that the dystopian melting pot south of the US border is far from uniform and is seething with internal conflicts. Extreme Catholicism meets Créole traditions, the descendants of the Portuguese (Brazil) lose to those of the Spanish (Argentina), Colombian drug dealers clash with revolutionaries of the Antilles (Cienfuegos, Fidelito). Finally, it is telling that Matt and María are being threatened by *chupacabras* – a kind of vampires of Mexican urban legend. Therefore, the indigenous becomes a frightening Other, stereotypically connected with cursed gold and monsters lurking outside the safe whiteness of the house. Whereas seemingly elevated in the narratives over the rest of the world, like Quiroga’s utopia, the South and Latin American countries are torn with numerous dualities, resulting in rather a dystopian environment.

Conclusions

To sum up, it can be seen that although Farmer employs the fashionable theme of multiculturalism, she does so in a different manner from other young adult authors. She seems to purposefully unsettle the idyllic vision of varied society by focusing on its inherent problems. From her narrative there emerge issues which may have broader implications, not only for the very concrete setting of the Mexican-American border:

1/ Other is us: we are nursing Others in our own midst, subconsciously treating them as inferior, with a purpose to serve us; often denying them even human nature, as it was denied to Matt,

2/ cultural hybrids (the statue of the Virgin, Esperanza’s Aztec brooch) become figures of false hope: the attempts to combine ideals of different cultures end up with the disruption of the said ideals,

3/ impossibility of communication and understanding: not only language constitutes an impassable barrier; rather, it is the characters’ own past and identity that deprive them of voice and, together with the existence of deeply-rooted stereotypes, impede intercultural contact,

4/ uprooting: in El Patrón’s world, the multicultural society works on a mercenary basis – people drawn away from their homelands are more likely to be loyal only to their employer and be interested in material gain.

Obviously, many of these conclusions stem from the fact that *The House of the Scorpion* and *The Lord of Opium* are essentially dystopian novels, bound by the convention to present the magnified vision of the ills of the world. However, against

the background of the popular dystopian fiction, they seem an original voice and a valuable commentary on one of the basic dimensions of the contemporary world.

Bibliography:

1. Bowden, M., *Killing Pablo: The Hunt for the World's Greatest Outlaw*, New York, 2009. Web.
2. Bradford, C., K. Mallan, J. Stephens, R. McCallum, *New World Orders in Contemporary Children's Literature. Utopian Transformations*, Hampshire, New York, 2008.
3. Claeys, G. (ed.), *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, Cambridge, 2010.
4. Farmer, N., *The House of the Scorpion*, New York, 2002.
5. Farmer, N., *The Lord of Opium*, New York, 2013.
6. Garcia, A., *Critical Foundations in Young Adult Literature: Challenging Genres*, Rotterdam, 2013.
7. Grenby, M. *Children's Literature. Edinburgh Critical Guides to Literature*, Edinburgh, 2008.
8. Hall, D.R., S.G. Hall, *American Icons. An Encyclopedia of the People, Places, and Things that Have Shaped Our Culture*, Westport, London, 2006.
9. Hintz, C., B. Basu, K.R. Broad, *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave New Teenagers*, London, 2013.
10. Jameson, F., *Archaeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*, London, New York, 2005.
11. Mallan, K., *Gender Dilemmas in Children's Fiction*, Hampshire, New York, 2009.
12. McCulloch, F., *Children's Literature in Context*, London, New York, 2011.
13. Moylan, T., *Scraps of the Untainted Sky. Science Fiction, Utopia, Dystopia*, Boulder, 2000.
14. Nancy Farmer website, <<http://www.nancyfarmerwebsite.com/bio.html>>, Accessed: 19 Nov 2015.
15. Pelley, S., "Trump Gets Down to Business in 60 Minutes". CBS News, 27 Sept 2015. <<http://www.cbsnews.com/news/donald-trump-60-minutes-scott-pelley/>> Accessed: 30 Nov 2015.
16. Perea-Fox, S. and I. Figueroa, "Mexican-American Border" [in:] Hall, D. R., S. G. Hall. *American Icons. An Encyclopedia of the People, Places, and Things that Have Shaped Our Culture*, pp. 461-463.
17. Pohl, N., "Utopianism after More: the Renaissance and the Enlightenment" [in:] Claeys, G. (ed.). *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, pp. 51-78.
18. Reynolds, K., *Radical Children's Literature. Future Visions and Aesthetic Transformations in Juvenile Fiction*, Hampshire, New York, 2007.
19. Sargent, L.T., "Colonial and Postcolonial Utopia" [in:] Claeys, G. (ed.), *The Cambridge Companion to Utopian Literature*, pp. 200-222.

20. Squier, S.M., *Liminal Lives: Imagining the Human at the Frontiers of Biomedicine*, Durham, 2004.
21. Wilson, L. (ed.), *Divergent Thinking: YA Authors on Veronica Roth's 'Divergent Trilogy'*, Dallas, 2014.
22. Woolston, B., "Fear and the Dauntless Girl" [in:] Wilson, L. (ed.), *Divergent Thinking*, pp. 80-97.

Ewa Panecka

Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu

Convention and Ritual in Rudyard Kipling's *The Mary Gloster*

Summary

The essay seeks to establish the extent of the social and the private in Rudyard Kipling's *The Mary Gloster*. As well as illustrating Sir Anthony Gloster's struggle within the limits of convention, understood as a function of culture seen as 'social nonsense', and the rites of ritual, associated with primeval forces of nature, the author attempts to position Kipling's dramatic monologue within the context of Victorian and Modernist literary modes. The essay argues that although in Kipling's writings socially acceptable means 'morally right', *The Mary Gloster* shuns such transparency of the author's instruction, thus invalidating Kipling's alleged tendency to inference with the narrative.

Key words: convention, ritual, Victorian mentality, devitalized world, comprehensive tolerance

Among Victorian oracles whose voices of moral authority reprimanded and inspired the audience, such as Thomas Carlyle, John Ruskin or Matthew Arnold, to mention just a few, there were two giants officially awarded for being spokesmen for the Empire: at home, Alfred, Lord Tennyson, who held the office of Poet Laureate for forty two years (1850-1892), and abroad, Rudyard Kipling, who got the Nobel Prize for Literature in 1907. I do not "lump" the two together just because they belong to the Victorian tradition (though Kipling died in 1936 his roots were firmly Victorian) or for the reason that they were Laureates, but because their poems projected a "mirror of the times". Both Tennyson and Kipling promoted the system of values and social convention into which they had been born and whose praise earned them the respective laurels.

It would fall beyond the scope of the present analysis to launch an investigation if and how Tennyson struggled within the confines of his Victorian identity. Undoubtedly, he was the Nation's poet sage whose death in 1892, more obviously than the Queen's in 1901, symbolized the end of the Victorian world. In order to define "the politically correct social" – for our aim is, ultimately, to establish the extent of the social and the private in Kipling's narrative – it is necessary to assume

the contemporary, Victorian perspective, and this is where the position of Tennyson, Poet Laureate, the officially appointed spokesman for the nation called “the Victorian conscience” seems to offer the most relevant cultural and literary context against which to specify Rudyard Kipling’s stand.

Though Prince Albert and Queen Victoria gave Tennyson the Laureateship for *In Memoriam* (1850), in recognition of “the richest ablation ever offered by the affection of friendship at the tomb of the departed”,¹ the poem is a lot more than a moving elegy. It combines the mood of mourning with a broader reflection on the then current concerns of Tennyson’s countrymen: “death, endurance, time and the mobility of man”, the theme of change in permanence.² After 1850 Tennyson emerged as an imperialist, convinced that all colonials shared the English hierarchy of values. A true Victorian, he expected to be reassured about immortality, was class-conscious, and his attitude to women reflected “worship, Puritanism and condescension”.³

Like Tennyson, Kipling also assumed the role of a spokesman for the British Empire. In the lecture given to the Royal Society of Arts in 1986, which commemorated Kipling on the fiftieth anniversary of his death, Hugh Brogan said: “Kipling is an indispensable guide to those who want to understand the Victorian Empire and imperial Britain, and whether he was right or wrong in his opinions hardly matters now”.⁴ His biographer, David Gilmour, underlining Kipling’s “Cassandric” gift presents the poet as an apostle of the Empire, a singer of imperial aspiration, but also as a prophet of national decline.⁵ Indeed, it matters little if Kipling’s political views were simplistic or ill-informed: his infamous hatred of Germany and nationalist Ireland, his misconceptions about the Boar wars, his anti-Semitism and anti-Americanism have long been debated by his biographers,⁶ who all present Kipling as man, author and politician, claiming that it is not possible to separate the three dimensions reflected in his writings. From the biographers we hear a story about fame, pain and anger, which reveals Kipling’s recurring bouts of depression, problems in his married life and the loss of children.⁷

¹ H. Tennyson, *Alfred Lord Tennyson. A Memoir*. vol 1. London, 1897, p. 299.

The opinion of William Gladstone quoted in: Tennyson, Hallam. *Alfred Lord Tennyson. A Memoir*. vol 1. London, 1897, p. 299.

² V. Pitt, *Tennyson Laureate*. London, 1962, p. 119.

³ J. Richardson, *The Pre-Eminent Victorian. A Study of Tennyson*. London, 1962, p. 292.

⁴ H. Brogan, *Kipling after Fifty Years*. Journal of the Royal Society of Arts. vol. 134, no. 5357 (April 1986), p. 326.

⁵ C. Clairborne Park, *Artist of Empire: Kipling and Kim*. The Hudson Review. vol. 55, no. 4 (Winter, 2003), p. 541.

⁶ Most notably by: Charles Carrington, Lord Birkenhead, Angus Wilson, Martin Seymour-Smith, Harry Ricketts and David Gilmour.

⁷ An exhaustive but controversial account of Kipling’s married life and sexuality can be found in Seymour Smith’s *Rudyard Kipling*. Seymour Smith, Martin. *Rudyard Kipling*. St. Martin’s Pr, 1990.

As far as his ethical standards are concerned, Kipling was no Tennyson. While the Victorian Poet Laureate epitomized virtue, Kipling was seen as a man of distorted morality. The world of Law, according to him, was a devitalized world,⁸ while “joy in action justified the suffering it caused”.⁹ Equally ambivalent was Kipling’s position regarding religion or the divine Law: Donald Davie calls it “a muddle”, a remarkably fruitful one, which in a way embraced all faiths in an attitude of “comprehensive tolerance”.¹⁰ In a very un-Romantic vein Kipling refused to view human condition as a struggle of a solitary outcast in conflict with God and in communion with Nature. Like most Victorians, he saw man as part of the society rather than as an individual. Annan contributed a concise and illuminating observation on Kipling’s social theories: “This, he [Kipling] says with relish in his stories of hatred and revenge, is how men and women behave and how they must behave under the pressure of social forces. Almost everything in Kipling, as in Malinowski, has its function whether it is laughter or ritual”.¹¹ Given that man can only be defined within his social position, any presentation of a character would be reduced to a type, identifiable solely by the social role they either performed or refused to accept. In Jane Austen’s novels, for example, the moral equals the social: in other words, all offenders end up as social outcasts. And vice versa; those who try to lead their lives away from the society or denounce social norms earn themselves the label of “immoral”. Kipling’s characters are also defined, or, shall we say restricted, by external expectations of the social code, convention or etiquette, where their success or failure to comply is ultimately viewed in terms of moral judgement. Like in Jane Austen’s novels, in Kipling’s writings socially acceptable means ‘morally right’, and thus his reader is always given a lesson, more or less direct.

The essay argues that *The Mary Gloster*, Kipling’s long narrative poem, shuns such transparency of instruction. In other words, there is no moral to that story. The main character, Sir Gloster, seems to struggle within and against the “mind forged manacles” imposed on him by custom and social order, where the categories of moral right and wrong appear to be rather fluid.

The poem is a monologue of Sir Anthony Gloster, a dying businessman, a successful owner of “the Line and the Foundry, the Yards and the village, too”, who proudly declares: “I’ve made myself and a million”. The monologue, spoken to his son, who is sitting at Anthony’s deathbed in hospital, presents a story of Gloster’s

⁸ N. Annan, *Kipling’s Place in the History of Ideas*. Victorian Studies. vol. 3, no. 4 (Jun. 1960), p. 327.

⁹ N. Annan, *Kipling’s Place in the History of Ideas*. Victorian Studies. vol. 3, no. 4 (Jun. 1960), p. 335.

¹⁰ D. Davie, *A Puritan Empire: The Case of Kipling*. The Sewanee Review. vol. 87, no. 1 (Winter, 1979), p. 46

¹¹ N. Annan, *Kipling’s Place in the History of Ideas*. Victorian Studies. vol. 3, no. 4 (Jun. 1960), p. 340.

life and includes his last will concerning the sea burial he wishes to be given, by which he hopes to join his wife who died in the Mary Gloster ship and whose body was “dropped in fourteen fathom” in Macassar Straits, “by the Little Paternosters, as you come to the Union Bank”. Gloster talks about his son, his business partners, (for it seems he has no friends), his women and his wife, using the register which is businesslike. Sir Anthony cannot openly express feelings, he does not mention emotions or affections, even his recollections concern facts and not impressions. In his monologue people appear only in the context of the functions they performed or did not manage to fulfill. Sometimes, however, a word or phrase betrays Sir Anthony, revealing that, against his surface rationality, he can be naturally passionate regardless of the self-imposed convention of restraint. The first such moment comes at the beginning of the poem. The reader expects that Sir Anthony will give Dickie a lesson about life; a dying father, traditionally, should share with the son his life wisdom, offer a kind of moral guidance or give his last piece of advice. To their surprise, the son’s (and the reader’s) expectations become thwarted; the lesson will be about death, not about life:

Never seen death yet, Dickie? Well, now is your time to learn,
And you’ll wish you held my record before it comes to your turn.

Sir Anthony firmly declares that he is disappointed with his son, with the kind of education he pursued, his lack of business skills, vocation, and his family life. But, curiously enough, behind the overwhelming note of disappointment there can be heard a tinge of affection which counters the feeling of regret.

To begin with, father and son differ in their views on education and career. Sir Anthony would have liked his son to have become a sailor. Dickie, however, had chosen academic education, which his father considers unmanly:

But you’re nearer forty than thirty, and I know that kind you are.
Harrer an ‘Trinity College! I ought to ha’ sent you to sea –
But I stood you an education, an’ what have you done for me?
The things I knew was proper you wouldn’t thank me to give,
And the things I knew was rotten you said was the way to live.
For you muddled with books and pictures, an’ china an’
etchin’s an’ fans,
And your rooms at college was beastly – more like a whore’s
than a man’s;

Gloster thinks that since he paid so much for his son's fancies and "whims" which he did not approve: "I've paid for your sickest fancies: I've humoured your crackedest whim", Dickie, in return, should have gone to sea or joined the family business. Sir Anthony does not mention feelings; he presents his relationship with the son as a business deal. Occasionally, however, he abandons the conventional discourse of profit, loss and gain:

And I started the six-inch rollers, and it paid me sixty
per cent
Sixty per cent *with* failures, and more than twice we could do,
And a quarter-million to credit, and I saved it all for you!

The words sound like a caricatured declaration of fatherly love expressed in financial terms, but the following sentence betrays that Gloster does have feelings: "I thought, it doesn't matter, you seemed to favour your ma". Maybe Sir Anthony was jealous that the boy preferred his mother's ways – though we do not know what ways they were, for the poem reveals surprisingly little about Lady Gloster.

Sir Anthony is also disappointed that Dickie does not have a child; it is not that he misses a grandson that he could love but he simply wants the family line to continue:

Till you married thin-flanked woman, as white and
as stale as a bone,
An' she gave you your social nonsense; but where's that kid
o' your own?
I've seen your carriages blocking the half o' the Cromwell Road,
But never the doctor's brougham to help the missus unload.
(So there isn't even a grandchild, an' the Gloster family's
done.)

Sir Anthony blames Dickie's wife for imposing on his son the convention of "social nonsense" where husband and wife prefer socializing to enjoying family bliss and establishing a quiet hearth with children. Gloster contrasts Dickie's wife with Mary:

Not like your mother, she isn't. *She* carried her freight
each run.
But they died, the pore little beggars! At sea she had 'em
– they died.

Mary Gloster is compared to the Mary Gloster, the ship. Instead of following the "social nonsense" Sir Anthony's wife listened to the call of nature. When she got pregnant she "carried her freight each run". Unfortunately, the children died at sea. Sir Anthony does not say more about the family tragedy, but when he repeats: "they died", "the pore little beggars", "they died", the reader can feel his pain break through the mask of self-confidence.

Sir Anthony, perhaps unknowingly, reveals that his attitude to Dickie is a lot more complex than that of a disappointed father. He says: "Only you, an' you stood it. You haven't stood much beside". The poor little beggars died but Dickie "stood it". Although the words that follow again display Sir Anthony's now familiar irony, characteristic for his manner of addressing Dick, in the phrase "you stood in!" we can hear a father's pride; after all this son had survived, the only one who was strong enough to "stand it".

In fact Sir Anthony has no one else he can turn to if he wishes to have a sea burial. Characteristically, he does not appeal to Dickie's feelings but offers his son a business deal worth five thousand pounds:

I want to lie by your mother, ten thousand mile away,
And they'll want to send me to Woking; and that's where you'll
earn your pay.

(...)

Five thousand for six weeks' cruising, the staunchest freighter
afloat,
And Mac he'll give you your bonus the minute I'm out o' the boat!

In his father's opinion Dicky is a failure but Sir Anthony has to trust him. In doing so he follows the voice of nature rather than the rules of convention, which Gloster calls "the social nonsense".

For you are the son o' my body, and Mac was
my oldest friend,
and:
Dick, you're the son o' my body, and you'll take charge
o' the same!

Even though Gloster constantly comes back to the accusations against Dickie, repeating them in the form of a litany:

For my son 'e was never a credit: 'e muddled with books and art,
And 'e lived on Sir Anthony's money and 'e broke Sir Anthony's
heart.

There isn't even a grandchild, and the Gloster family's done –
The only one you left me – O mother, the only one!
Harrer and Trinity College – me slavin 'early an' late –
An' he thinks I'm dying crazy, and you're in Macassar Strait!

His conclusion, inevitably, betrays reconciliation to the laws of nature. "Flesh of my flesh, my dearie, for ever an' ever amen".

As we have illustrated, Gloster constantly criticizes his son, calling him a failure and a disappointment, however, there are some (rare) moments in his speech when he sounds almost affectionate, as if hoping for or begging Dickie's sympathy: "Dick, it's your daddy, dying: you've got to listen to him!", "Dickie, that's me, your dad!", "Never seen death, Dickie?". On the verge of death Gloster uses diminutives: "Dickie", "your dad", "your daddy". His son is his flesh and that is why Sir Anthony hopes that Dickie will know, first of all, how to "circumvent" Aggie, the woman who may have claims on Gloster's money, second of all, that he will oppose the idea of a Woking burial and face the reaction of his own wife, who may be displeased hearing that Gloster's fortune will be theirs only if they beget a child. Sir Anthony instructs Dickie: "I will have you settle my friends", "Give poor Aggie a hundred and tell her your lawyers will fight", "an' here's your orders, my son".

Perhaps the secret pact concerning the sea burial is the only enterprise for father and son to be involved in together, their first and only moment of intimacy. In his relationship with Dickie Gloster had been inhibited by convention, by the social pressure of a career suitable for an heir to the Gloster family. Now the long despised son will participate in his father's burial. Water is a life giving force, it is also a symbol of spiritual rebirth and regeneration; maybe the ceremony of drowning is like a ritual of baptism where both son and father will be restored to mutual love. Sir Anthony says at one point: "I'm sick o' the 'ole dam' business. I'm going back where I came". It is significant that Gloster's "good-for-nothing" son is the one who will send him to a better, purified existence which he will share with his wife and the Mary Gloster ship.

In his lecture entitled *Kipling's Poems* E.M. Forster says that *The Mary Gloster* is a poem about love and passion.¹² On the surface, however, instead of feelings, Sir Anthony talks business:

¹² M. Lackey, ed. *Kipling's Poems. Lecture by E.M. Foster*. Journal of Modern Literature. vol. 30, no. 3 (Spring, 2007), p. 16.

(...) I went, and I took my wife.
Over the world I drove 'em, married at twenty-three,
And your mother saving the money and making a man of me.

Mary was ambitious and made him climb higher on the social and business ladder:

I was content to be master, but she said there was better behind;
She took the chances I wouldn't, and I followed your mother
blind.
She egged me to borrow the money, an' she helped me
to clear the loan,
When we bought half-shares in a cheap 'un and hoisted
a flag of our own.

In what Gloster says about his wife, there seems to be no word about love or passion.
Even Mary's death is seen as a complication in business:

And we knew we were making our fortune, but she died
in Macassar Straits

Gloster cannot talk about feelings, but it is obvious that, in fact, he loves Mary so much that he cannot let her go, believing that her ghost comes to him in dreams and gives advice:

Saving the money (she warned me)
and:
But your mother came and warned me and I wouldn't liquor
no more:

He imagines his wife's would-be opinions: "Your mother 'ud call it wasteful!". Gloster appreciates Mary as a mother who gave birth to his children, of whom only Dickie survived. He contrasts her favourably with Dickie's wife: "Your mother 'ud never ha' stood 'er, and anyhow, women are queer". He calls his wife "she", "your mother" or "Lady Gloster". "I'm in for a row with your mother. I will leave you settle / my friends", and "But I wanted to speak o' your mother that's Mary Gloster still / I'm going to up and see her, without its hurting the will" or "I want to lie by your mother ten thousand mile away".

And yet, in Gloster's words about his wife, similarly as in those concerning Dickie, we can occasionally hear passionate, loving note. In a seemingly emotionless account, he abandons the official "your mother". Having mentioned the first stroke Gloster complains: "Mary, why didn't *you* warn me?". In the most moving lines in the poem Sir Anthony wishes a warning about his death had come from his wife and not as a physical disability.

The doctors performed "cheap repairs for a cheap 'un'" and now, after the second stroke, Sir Anthony is ready to join his wife. Characteristically, when he talks about Mary he resorts to the images of nature:

I'll be content with my fountain. I will drink from my own well,
And the wife of my youth shall charm me – an' the rest can go
to Hell!

Sir Anthony is flippant about Resurrection, but he does not have any doubts that he will see his wife in the afterlife and will have to make an account of his deeds; after Mary's death he had affairs with women:

There's women will say I've married a second time. Not quite!
But give pore Aggie a hundred, and tell her your lawyers'll
fight.
She was the best o' the boiling – you'll meet her before it ends.
I'm in for a row with your mother – (...)

Sir Anthony admits he had affairs. His mistress, "pore Aggie" will get only "a hundred" on the strength of his will but he declares "I'm sick of the hired women" and explains that they did not mean much to him:

Excep' – I know – about women; but you are a spirit now;
An', wife, they was only women; and I was a man. That's how.
An' a man 'e must go with a woman, as you could not understand;
But I never talked 'em secrets. I paid 'em out o' hand.

'Hired women' never heard Gloster's secret, they satisfied his sexual appetite and he paid them. Sir Anthony does not pretend he knows much about women: "and, anyhow women are queer". With a typically Victorian hypocrisy he looks for sexual pleasure outside marriage:

For a man he must go with a woman, which woman don't
understand –

Or the sort that they say they can see it they aren't the marrying
brand.

Sir Anthony talks about his friends as about partners in business, for example he remembers the day he met M'Cullough only because he associates the date with money gain "(I'd saved five 'undred then)". They had different ambitions and plans concerning business: "but M'Cullough he shied, / And we wasted a year in talking", "But M'Cullough wanted cabins with marble and maple and all". "Then came the armour – contracts, but that was M'Cullough" side: "He was always best in the Foundry, but better perhaps he died". When M'Cullough died Sir Anthony did not mourn the man: instead he "went through his private papers", "saw what the drawings meant", with no scruples about using his late partner's notes and ideas to his own profit: "(I remember his widow was angry)!".

And yet the seemingly heartless Sir Gloster has his "eldest friend" McAndrew, whom he trusts and who is to carry out Anthony's instructions concerning the sea burial:

Hundred and Eighteen East, remember, and South just Three.
Easy bearings to carry – Three South – Three to the dot;
But I gave McAndrew a copy in case of dying – or not.

McAndrew is a friend whom Gloster never asked to dinner – perhaps now he wishes he had!

For you are the son o' my body, and Mac was
my oldest friend,
I've never asked 'im to dinner, but he'll see it out to the end.

In his relationship with people Sir Anthony struggles within the limits of convention, understood as a function of culture, and the voice of nature, associated with the primeval needs of man. That struggle can best be illustrated as a contrast of the funeral at Woking and the sea burial. Gloster does not want to be buried in "that Woking vault", he wants to lie by Mary, "ten thousand mile away":

There's some waste money on marbles, the same as M'Cullough
tried –

Marbles and mausoleums – but I call that sinful pride.
There's some ship bodies for burial – we've carried 'em, soldered
and packed;
Down in their wills they wrote it, and nobody called *them*
cracked.
But me – I've too much money, and people might ... All my fault:
It come o' hoping for grandsons and buying that Wokin' vault...

Sir Anthony despises the convention, his burial will proceed according to the ritual which will return him to the natural world he came from: "I'm sick o' the 'ole dam' business. I'm going back where I came." The sea burial will be Gloster's wedding trip; a marriage ceremony which will join the spouses again: Sir Anthony will "go to the wife of 'is bosom". In fact the ritual resembles the Anglo-Saxon tradition of sea burials, with the royal banner, a ship richly furnished, and the body of the lord given to the waves:

And you'll take Sir Anthony Gloster, that goes on
'is wedding-trip,
Lashed in our old deck-cabin with all three port-holes wide,
The kick o' the screw beneath him and the round blue seas
outside!
Sir Anthony Gloster's carriage – our 'ouse-flag flyin' free –
Ten thousand men on the pay-roll and forty freighters at sea!
He made himself and a million, but this world is a fleetin' show,
And he'll go to the wife of 'is bosom the same as he ought to go –
By the heel of the Paternosters – there isn't a chance to mistake –

Gloster believes that the sea burial will bring him closer to God than a ceremony in a Woking vault ever could.

The Sinking of the ship is compared to dying: "churning and choking and chuckling" while being immersed in the sea, gathering water "down by the head an' sinking" makes the reader think of a man dying of pulmonary oedema; the fires "drawn and cold" recall cardiac arrest. Water is splashing "on the skin of the empty hold", death of the ship is death of a man, "quiet and scummy and dark – full to her lower hatches and risin' steady", with bodily functions terminating: "That was the after-bulkhead... She's flooded from stem to stern". Gloster teaches his son about death referring to the image of a sinking ship: "Never seen death yet, Dickie? ... Well, now is your time/ to learn!"

By rejecting the convention of the Woking funeral Sir Anthony decides to challenge the "social nonsense". He chooses a ritual which will return him to nature. Surprisingly, or inevitably, a "true born" Victorian abandons the convention that has burdened him throughout his life.

It would be interesting to see Kipling himself struggle, not so much between convention and ritual as within the requirements of a literary genre. The story of Gloster is structured according to the formula of dramatic monologue, a narrative device in poetry which varies depending on the literary tradition and individual authors. Chronologically, Kipling's writings can be ascribed to late Victorian, Edwardian and Modernist epochs. However, since any form of categorization in poetry will necessarily appear reductive, it is perhaps more revealing to say that "stylistically", Kipling's dramatic monologues are closer to Browning's than Tennyson's and entirely different from Pound's.¹³ In the following discussion we shall focus on the speaker, the audience, and the extent of distance between the poet and the persona.

Robert Browning relies on dramatic separateness and objectivity. His speakers are characters whose life stories and current situations are well detailed. They talk to a silent but not anonymous audience while, perhaps unconsciously, revealing the truths that they otherwise would have liked to keep hidden. The Duke of Ferrara from Browning's *My Last Duchess*, while speaking to a messenger of a Count whose daughter he is going to marry says about the death of his wife: "All smiles stopped together", and in doing so he reveals that he had the Duchess murdered. Unlike Browning's "men and women", Tennyson's and Eliot's speakers are usually isolated within their own consciousness: though Ulysses turns to his shipmates: "Come, my friends/ 'Tis not too late to seek a newer world", and Prufrock invites: "Let us go then, you and I", their respective audiences are only vaguely specified. Ezra Pound goes further: his seemingly distant speakers representing remote cultures speak both for themselves and for the poet, thus blurring the historical and the cultural perspectives.¹⁴

It should be revealing to place Kipling's dramatic monologue in relation to the aforementioned influences. First of all, there is the question of the speaker, who acts as a mask which the poet assumes in order to address the audience. Sir Anthony Gloster is, like T.S. Eliot's Prufrock, the poet's contemporary but, unlike Eliot's anti-hero, he displays completeness of a character: we learn a lot about his life, there are details concerning his career: Gloster quotes numbers and data, thus creating an

¹³ C.T. Christ, *Self-Concealment and Self-Expression in Eliot's and Pound's Dramatic Monologues*. Victorian Poetry. vol. 22, no. 2. The Dramatic 'I' Poem (Summer 1984), pp. 217-226.

¹⁴ For example, in his *The River Merchant's Wife: A Letter*.

illusion of verisimilitude: “ten thousand men on the payroll”, and “forty freighters at sea” or “sixty per cent *with* failures, and more than twice we could do,/ And a quarter million to credit”. Sir Anthony knows his trade:

I knew – I knew what was coming, when we bid on
the *Byfleet's* keel...
They piddled and piffled with iron. I'd given my orders for steel!
Steal and the first expansions. It paid. I tell you, it paid,
When we came with our nine-knot freighters and collared
the long-run trade!

Since Sir Anthony Gloster gives the impression of being one of the audience, the readers will identify, or at least sympathize, with someone who openly speaks about his failure and success, admitting that occasionally they bent the Law.

Kipling's verse is a fine piece of realism; although we do not hear Dickie we feel his presence; some of Sir Anthony's words obviously come in answer to his son's actions or comments:

Good for a fortnight, am I? The doctor told you? He lied.
I shall go under by morning, and – Put that nurse outside

Gloster, or Kipling, in a few ironic phrases, creates a vivid amusing portrayal of Dickie's wife: “God, won't your wife be wild!” and: “Calls and calls in her carriage, her 'andkerchief up to 'er eye: “Daddy! Dear daddy dying” and doing her best to cry”. And he adds: “Grateful? Oh, yes, I'm grateful, but keep her away from here”. The readers feel as if they watched Dickie's reactions to his father's words: “Here! Take your hand of the bell pull.”, “Five thousand's waiting for you, if you'll only listen a minute, and do as I bid you do!”.

The narrative mode recalls the story of the Duke of Ferrara from Browning's *My Last Duchess*. The Duke says to the messenger: “Will't please you rise? We'll meet the company below”. Perhaps Browning's audience is not so meticulously specified, we do not have so many details, but both in his and in Kipling's dramatic monologues, there is an audience and a story that is acted out. The monologues of Ulysses and Prufrock are more lyrical than dramatic, presenting the personae enclosed in the drama of their own consciousness, isolated in the world which resists their design. Characteristically, in Ezra Pound's *The River Merchant's Wife* the speaker delivers her monologue in the form of a letter written to her husband, which makes

the audience feel they encroach upon the woman's privacy. Thus, in his deceptive way Pound both excludes potential readers and involves them in the monologue.

Unlike Ulysses or Prufrock, or The River Merchant's Wife, Sir Anthony speaks in the language that imitates real-life speech: his sentences are ungrammatical, he uses slang, repetitions, sometimes he breaks in mid-sentence. Perhaps it is a distant association but his monologue is reminiscent of the narrative in Defoe's Newgate novels, with their formal realism and the author's insistence that they are not fiction but a true life account of what his inmates had told him. Sir Anthony is sincere; at times he can even sound obscene: "They piddled and piffled with iron" or "Till you married that thin-flanked woman".

Kipling is known for his literary allusiveness, which testifies to his Modernist affiliations.¹⁵ In the *Mary Gloster* Sir Anthony alludes to Kipling's other poem, *McAndrew Hymn*. McAndrew is Gloster's friend and also a hero of another dramatic monologue, in which he explicitly mentions the Mary Gloster ship, where he served as a third officer:

The storm blew by but left behind her anchor – shiftin' swell.
Thou knowest all my heart an' mind. Thou knowest, Lord, I fell –
Third on the *Mary Gloster* then, and first that night in Hell!

The allusion creates an escape from personality and emotions, characteristic of the Modernists, implying that the world of Sir Anthony is the world of fiction, self-sufficient and self-contained.

Is Gloster Kipling in regard to ideas? Indeed, Sir Anthony occasionally reveals 'the distorted morality' of the author who preached the gospel of vitality claiming that it is better to act than stay passive, even if action involves breaking the Law. Sir Anthony is not a "moral man", which becomes obvious when he boasts of cheating his late partner's wife of her legacy. Only in brackets does he mention: "I remember his widow was angry!" Like his morality, Kipling's religion was "a fruitful muddle", and the same can be said about Sir Anthony's faith: he uses quotations from the Bible as an element of play with business rivals:

And they asked me how I did it, and I gave 'em the
Scripture text,

¹⁵ C. Clairborne Park, *Artist of Empire: Kipling and Kim*. The Hudson Review. vol. 55, no. 4 (Winter, 2003), pp. 541-542.

"You keep your light so shining a little in front o' the next!"

(...)

They copied all they could follow, but they couldn't copy
my mind,

And I left 'em sweating and stealing a year and a half behind.

Gloster expects to be resurrected from the sea bottom rather than from a Woking vault. There arises the question of a distance, of the relationship between the poet and the persona, of separation and objectivity; in other words: the readers have to decide if Sir Anthony is a mask assumed by Kipling in order to address his audience or perhaps there is a dissonance between the poet and the voice of the speaker. Critics agree that whether he wrote in the first or the third person Kipling "could not resist the irresistible tendency to interfere with the narrative".¹⁶ Sometimes the interference is autobiographical. The reader learns, for example, that Sir Anthony matured at an early age: "Master at two and twenty and married at twenty three", and we know that Kipling at twenty three became "a literary phenomenon", awarded with "triumphant reception" in England, where he returned after his "seven years hard working as a journalist in India".¹⁷ An interesting account of Kipling in his "formative years" is offered by Mary Condé: while discussing Kipling's narrative skills, she says that already at the age of twenty three he was "animation itself", and could write stories with an entrancing ease and "gaiety".¹⁸ Such is the monologue of Sir Anthony Gloster; though spoken by a dying man it resonates with passion while Kipling's (and Gloster's) storytelling skills entrance the reader.

Bibliography:

1. Annan, N., *Kipling's Place in the History of Ideas*. Victorian Studies. vol. 3, no. 4 (Jun. 1960).
2. Brogan, H., *Kipling after Fifty Years*. Journal of the Royal Society of Arts. vol. 134, no. 5357 (April 1986).
3. Christ, C.T., *Self-Concealment and Self-Expression in Eliot's and Pound's Dramatic Monologues*. Victorian Poetry. vol. 22, no. 2. The Dramatic 'I' Poem (Summer 1984). Print.
4. Clairborne Park, C., *Artist of Empire: Kipling and Kim*. The Hudson Review. vol. 55, no. 4 (Winter, 2003).

¹⁶ F.E. Krishna, *Rudyard Kipling. His Apprenticeship*. Jaipur: Printwell, 1988, p. 17.

¹⁷ C. Clairborne Park, *Artist of Empire: Kipling and Kim*. The Hudson Review. vol. 55, no. 4 (Winter, 2003), p. 538.

¹⁸ M. Condé, *Constructing the Englishman in Rudyard Kipling's 'Letters of Marque'*. The Yearbook of English Studies. vol. 34. Nineteenth Century Writing, 2004, p. 230.

5. Condé, M., *Constructing the Englishman in Rudyard Kipling's 'Letters of Marque'*. The Yearbook of English Studies. vol. 34. Nineteenth Century Writing, 2004.
6. Davie, D., *A Puritan Empire: The Case of Kipling*. The Sewanee Review. vol. 87, no. 1 (Winter, 1979).
7. Krishna, F.E., *Rudyard Kipling. His Apprenticeship*. Jaipur, 1988. Print.
8. Lackey, M., ed. *Kipling's Poems. Lecture by E.M. Foster*. Journal of Modern Literature. vol. 30, no. 3 (Spring, 2007). Print.
9. Pitt, V., *Tennyson Laureate*. London: Barrie and Rockliff, 1962.
10. Richardson, J., *The Pre-Eminent Victorian. A Study of Tennyson*. London: Jonathan Cope, 1962. Print.
11. Seymour-Smith, M., *Rudyard Kipling*. St. Martin's Pr, 1990.
12. Tennyson, H., *Alfred Lord Tennyson. A Memoir*. vol 1. London, 1897.

***The Dharma Bums* by Jack Kerouac and the Idea of Multiculturalism**

Summary

The United States is a country widely associated with the idea of multiculturalism. The scale of its cultural diversity has probably exceeded all expectations: multicultural interaction is visible in various aspects of life, in American media as well as in literature. *The Dharma Bums* by Jack Kerouac seems the right novel for the exploration of how diverse cultures converge in the world of literature. Rooted in Buddhist heritage, the novel brings together both Eastern and Western tradition. It offers insight into Zen philosophy which clearly links it to East-Asian culture. However, the literary frame of reference is wider: the novel is a version of pastoral, a convention originated in the Mediterranean area. The investigation of the unique cultural convergence lies in the focal point of the article.

Key words: multiculturalism, Buddhism, pastoral convention, Arcadia, Beat Generation

Introduction

Considered against European political background, the term multiculturalism has gained a definitely new dimension over the last few months of 2015. The chain of events in France and Belgium and the tragic aftermath of November 13 terror attacks in Paris exposed vulnerability of multicultural societies. Europe seems to have weighed up the potential losses and gains of cultural diversity, and it is the losses that have fallen into focus of public attention at the onset of 2016. The major question which may be asked in this situation is in what way the concept of peaceful co-existence of various religions and cultures may be promoted in literature. The answer to the question is offered in American classics of the last century which seem to have never lost their topicality.

The present article focuses on a novel written by Jack Kerouac entitled *The Dharma Bums*. As the title suggests, the narrative draws heavily upon Buddhist heritage even if its setting is firmly rooted in American landscape and society. Jack Kerouac succeeded in creating a convincing literary vision of a union between the

East and the West, a vision which seems worth a closer analysis also today when the European debate on the probability of a cultural merger within its borders is still ongoing.

***The Dharma Bums*: a “true life novel”¹**

The Dharma Bums was first published in 1958, a time when the United States experienced growth in economy and conservatism in Cold War politics, the latter confronted with the unrest caused by the outspoken opponents to the Korean War. In social terms the American society generally supported consumerist attitude to life which, however, was challenged and ridiculed by the claims of the Beat Generation.² While fighting consumerism, the Beat members, among them Jack Kerouac, used to draw upon the ideals of Eastern philosophy which seems especially relevant in the light of the present article.

Jack Kerouac is considered one of the leading representatives of the Beat Generation movement and *The Dharma Bums* testifies to the Beatnik's fascination with the Far East and Buddhism. *The Dharma Bums* may be perceived as a literary diary of the life of its author: the narrative covers a mountaineering expedition undertaken in the late 1950s by two friends, Ray and Japhy (Jack Kerouac and Gary Snyder, respectively) as well as the author's subsequent solitary stay on Desolation Peak. The final goal of the trip is allegedly the discovery of the truth, the *dharma*.³ Framed as “thinly disguised memoirs”,⁴ the narrative is an autobiographical novel and it covers the span of a couple of months in the life of its author. The style of writing adopted by Kerouac in *The Dharma Bums* and his other novels distinguishes itself with presupposed little, if any, revision of the text before publishing, as well as the high value placed on improvisation in, what he called, “true life novels”.⁵ Thus,

¹ According to his biographer, Joyce Johnson, the phrase was coined by Jack Kerouac who applied it when characterizing his literary output – see J. Johnson, *The Voice Is All. The Lonely Victory of Jack Kerouac*, London, 2012, p. 370.

² More on the spiritual conflict in: R.S. Ellwood, *The Fifties Spiritual Marketplace. American Religion in a Decade of Conflict*, New Brunswick, New Jersey, 1997.

³ *Dharma* is a broad term. One of its various meanings is the truth. Marek Obarski explains that it may also signify an atom or the whole of Buddha's teachings (cf. J. Kerouac, *Włóczędzy Dharmy*, trans. by M. Obarski, Warszawa, 2010, p. 320, s. v. *dharma*). It seems that in the case of *The Dharma Bums* *dharma* is understood as the truth, though. However, in the notes to the Polish translation of the novel, Obarski often exposes Kerouac's arbitrary understanding of basic Buddhist terms. Cf. for example *Włóczędzy Dharmy*, op. cit., note 23, p. 312, note 44, p. 314 or note 57, p. 316.

⁴ Ann Charters, in: J. Johnson, op. cit., p. 370.

⁵ J. Johnson, op. cit., p. 370. More on the autobiographical element see Introduction to: J. Kerouac, *The Dharma Bums*, London, 2006, p. VI. According to a critic, William Crawford Woods, “history becomes fiction in the (...) act of being written down” – Ibid. p.VI.

one may claim that the events depicted in the novel bear witness to the influence of Buddhist ideals on American culture in the 50s of the 20th century.

Eastern legacy

The Dharma Bums seems an especially topical narrative for a discussion on cultural diversity. It immediately attracts the attention of potential readers with its evocative title. In the American context, the title probably evokes more connotations than in Europe: an American is likely to know that Chinese culture was brought to the States with the workers who arrived on the continent in the second half of the 19th century to build the transcontinental railroad.⁶ Subsequently, the Japanese followed. Quite naturally the newcomers brought with themselves their religion, Buddhist temples and culture, which resulted in a merger of the Western European tradition, fundamental to the American culture, with Far-Eastern elements.

As indicated above, the title of the novel, *The Dharma Bums*, is suggestive. Actually both the constituent words endorse Buddhism, the former, the *dharma*, in its phonologically unchanged form, the latter alluding to the concept of human life as a journey. In fact, the *dharma* (often capitalized) means “truth or norm. It is a particular way of thinking, a way of viewing the world which is not a concept but experience. (...) The truth is actually like a thunderbolt.”⁷ To make a generalization, the *dharma* means the truth reflected in the world, and the ultimate destination of a Buddhist is the search for the *dharma* in the world around himself/herself. This idea inherent to Buddhism combines with an American figure of a happy bum or a “happy hooligan”, known from Frederick Burr Oppen’s comic strip, first published in 1900, being a romantic version of an American hobo.⁸ This romantic symbol of a person who is free to roam without inflicting harm on anybody became to Kerouac an emblem of “a special idea of footwalking freedom”.⁹ In her biographical account on Kerouac, Joyce Johnson asserts that this symbol had influenced Kerouac’s imagination who vividly remembered “an encounter he’d had in Harrisburg,

⁶ More information in: J. Hoyt Williams, *A Great and Shining Road: The Epic Story of the Transcontinental Railroad*, New York, 1988, passim.

⁷ C. Trungpa, *Ocean of Dharma. The Everyday Wisdom of Chogyam Trungpa*, ed. by Carolyn Rose Gimian, Boston, 2008, p. 173.

⁸ On the etymology of “hobo” see J. Szurman, *Woody Guthrie i pieśń hobohemy* in: *Wielkie tematy literatury amerykańskiej V. Podróże, wędrówki, włóczęgi*, ed. by T. Pyzik and A. Woźniakowska, Katowice, 2011, p. 106.

⁹ According to the Introduction to *The Dharma Bums*, op. cit., p. XX. Compare the characteristic traits of the protagonist of Jack London’s *The Road* and Ray’s description in the first chapter of *The Dharma Bums*. Jack London is mentioned in *The Dharma Bums*, op. cit., p. 177.

Pennsylvania, with an old hobo who had materialized in the dark like a ghost as Jack hiked along a desolate stretch of the Susquehanna River (...)."¹⁰

As the title of the novel suggests, the unconstrained freedom to wander may be seen through the prism of Buddhism, i.e. with its goal set on discovering the *dharma*. However, in what way can the *dharma* or the truth be discovered? According to Chogyam Trungpa, by being "committed, and faithful to the practice of meditation. (...) This kind of exertion doesn't come very easily. One has to be joyful (...) even if your journey is already very difficult."¹¹ Trungpa further gives the following directions of the Buddha to a follower:

You say to yourself: "I could take off into the mountains and meditate in a cave. It will be a much simpler and more pleasurable life. (...) I'll enjoy the fresh air. Meditation will come naturally once there are no disturbances. I won't care who I was, but I will care who I *am*, living in the mountains, enjoying the beauty of nature, the fresh air, the vibrations."¹²

This quotation includes basic guidelines for a life lived according to the Buddhist philosophy: a potential follower is expected to live close to nature, in a mountainous place distant from civilization and other people, having left behind all sophistication and comfort.

Buddhist endorsement of *The Dharma Bums* becomes reinforced by the dedication inserted on the first page of the novel: "Dedicated to Han Shan."¹³ A short consultation of secondary sources brings historical reference: "[Han Shan was] a poet and Buddhist layman, [who] lived in China during the late eighth and early ninth century. After withdrawing to Cold Mountain (Han-Shan), he is said to have scrawled his poems on cliffs and trees."¹⁴ While reading the novel, it becomes clear why the author chose Han Shan as the object of his literary tribute: the novel deals with the search for the final truth which might be discovered when climbing the face of a solitary mountain. Surprisingly enough, some verses of Han Shan's poetry

¹⁰ J. Johnson, op. cit., p. 256.

¹¹ C. Trungpa, op. cit., p. 217.

¹² Ibid., p. 92.

¹³ Obarski observes that there were two famous Buddhists known as Han-Shan: one living in the Middle Ages (according to Obarski, probably between the 7th and the 9th centuries), a poet, and the other living in the 16th century, known for the so-called satories (i.e. literary works on meditation). It seems that Kerouac meant the former as his spiritual mentor. Cf. J. Kerouac, *Włóczędzy...*, op. cit., p. 309, note 1.

¹⁴ Ibid., p. 54. There has been much uncertainty about Han Shan, yet – cf. the notes in the Polish translation of *The Dharma Bums*, J. Kerouac, *Włóczędzy...*, op. cit., p. 309.

survived to the present day and they seem worth quoting as an intertextual commentary supplementing the message of *The Dharma Bums*:

I wanted a good place to settle:
Cold Mountain would be safe.
Light wind in a hidden pine –
Listen close – the sound gets better.
Under it a gray-haired man
Mumbles along reading Huang and Lao.
For ten years I haven't gone back home
I've even forgotten the way by which I came.¹⁵

The poem reads further,¹⁶ yet the stanza quoted above is enough to display the basic idea underlying the Buddhist quest: they constitute an invitation to withdraw from the intricacies of the world and immerse in nature and simplicity. This also seems to be the central idea promoted in *The Dharma Bums*.

That the figure of the Buddhist layman, Han Shan, is symbolic to Jack Kerouac becomes clear while reading the novel: not only does the novelist dedicate the work to Han Shan but he also refers to him and his poetry on its pages more than once. Each time Ray's evocation of the Chinese layman is full of reverence: "I remembered Han Shan talking about the fog on Cold Mountain, how it never went away; I began to appreciate Han Shan's hardihood."¹⁷

The unmitigated worship of the Chinese layman finally includes the person of Ray's companion and spiritual mentor, Japhy:

I [Ray] woke up at dawn thinking 'Wow, is *that* what will happen to Japhy? Maybe he [Japhy] 'll leave the monastery and just disappear and we'll never see him again, and he'll be the Han Shan ghost of the Orient Mountains and even the Chinese'll be afraid of him he'll be so raggedy and beat.'¹⁸

¹⁵ Quoted according to: J. Quionglin Tan, *Han Shan, Chan Buddhism and Gary Snyder's Ecopoetic Way*, Brighton, Portland 2009. Downloaded from: https://books.google.pl/books?id=KfV3G97ouQC&printsec=frontcover&dq=buddhist+poetry+han+shan&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=buddhist%20poetry%20han%20shan&f=false (DoA: 28.10.2016)

¹⁶ In the published version of my doctoral dissertation I include other fragments of Han Shan's poetry. See *(Re)Visions of the Pastoral in Selected British and American post-Romantic Fiction*, Toruń, 2012. Wydawnictwo Ignatianum will publish the dissertation soon.

¹⁷ J. Kerouac, *The Dharma...*, op. cit., p. 194.

¹⁸ Ibid., p.174.

In the fragment quoted above two Buddhists, Han Shan and Japhy (a Zen poet, Gary Snyder), become one entity: each of them epitomizes the figure of an awesome mentor, a wise advisor on the Buddhist way of living. By the time the novel was published the former had long become a symbol, the latter, however, had been “eight years younger than Kerouac and [had been] virtually unpublished” yet.¹⁹ It was precisely *The Dharma Bums* that immortalized the young American poet as a fictional character, Japhy Ryder, who at the same time has become an important link binding the novel closely with Eastern thought and religion.

Many decades have passed since the novel’s publication, the significance of the act of including Gary Snyder, alias Japhy Ryder, in the plot growing more and more with the passing of time. Today the American poet is widely known for both his literary and environmentalist involvement²⁰ and he remains active, his old age being obviously no obstacle to publishing works propagating Zen ideals.²¹ Thus, today one might claim that this protagonist has probably become the strongest Buddhist link in *The Dharma Bums*.

Western legacy

The Buddhist legacy of *The Dharma Bums* may hardly be questioned. However, what renders the novel especially intriguing for the discussion on multiculturalism is the fact that the narrative also seems intentionally embedded in the tradition of Western European literature and culture with the help of overt intertextuality and the employment of the pastoral mode. This mixture of cultural references, Buddhism representing the East and the pastoral representing the West, may be accounted for: a critic may list numerous features which are shared by both traditions. Numerous principles which came to be considered representative of Buddhist philosophy, namely the urge to live close to nature, to respect the natural world, to observe the rules of nature giving them precedence over civilization, to revere other people as equal to oneself, to esteem the role of meditation and solitude, all coincide with the claims promoted by the pastoral ideal of life, an ideal inherent to the Western

¹⁹ Introduction to *The Dharma Bums*, op. cit., p. V.

²⁰ Gary Snyder is the founder of the Ring of Bone Zendo in the Sierra foot-hills of northern California. He received the Pulitzer Prize in 1975 for his poetry collection *Turtle Island*. His other works include *Earth House Hold*, *The Practice of the Wild*, and *Mountains and Rivers Without End*. – S. Kaza and K. Kraft, *Dharma Rain. Sources of Buddhist Environmentalism*. Boston, London, 2000, Contributors’ Board, p. 490. Gary Snyder translated Han-Shan’s poems into English – cf. J. Kerouac, *Włóczędzy...*, op. cit., p. 309, note 3. J. Quionlin Tan dedicated her monography to Gary Snyder: *Han Shan, Chan Buddhism and Gary Snyder’s Ecopoetic Way*, op. cit. The final subchapter probably includes Tan’s view on the literary character, Japhy. Unfortunately, I have not had the opportunity to consult it.

²¹ Ibid. pp. 346 ff. and 474 ff.

European literary tradition. Thus, the Buddhist heritage is extremely intriguing for a pastoral critic to analyse: in fact, in fragments of various Sutras one finds reference to the elements forming pastoral space. Among them one may list the description of the natural world, the high value of solitude as well as one of the basic ideas underlying the pastoral ideal: the invitation to withdraw from the intricacies of the world and immerse in nature and simplicity.

To thoroughly understand the idea lying behind the pastoral impulse, it is advisable to reconsider the literary history of the pastoral convention, with the underlying assumption that it definitely belongs to the Western European cultural context. The convention has drawn inspiration from the myth of Arcadia.²² Highly evocative, the term Arcadia even today causes certain difficulties: the wide public are not certain if it refers to the legendary region of Pan or to a geographical area. In mythology, Arcadia denotes one of the oldest mythical regions surrounding Mt. Maenalus: its ruler, Pelasgus, ruled over a nation who hunted and lived a primitive life of shepherds and herdsmen. They worshipped Pan, the god of shepherds, who taught them how to play the pipe.²³

This picture of a mythical Arcadia was reinforced by accounts of a real geographical Arcadia, a part of the Peloponnese, known for its discouraging characteristics: this area of Greece was hardly accessible due to its mountainous character and inhabited by primitive people who, apart from playing the pipe, were ignorant of the arts, a deficiency not easily forgivable in ancient Greece. As ancient world's history entered new phases, the Hellenistic period and the glory days of the Roman Empire, the two constituents of Arcadia, the mythical and the geographical one, were supplemented first by some Sicilian characteristics (in Theocritus' *Idylls*), then by some Italian ones (Vergil's native country, Mantua, depicted in his *Eclogues*). As far as modern European history is concerned, various versions of Arcadia were offered by Shakespeare (*As You like It*), Sir Philip Sidney (*Arcadia*), Alexander Pope (*Pastorals*), Thomas Hardy (*The Woodlanders*) or Jim Crace (*Arcadia*), just to list some of them.²⁴

²² In this article, I merely sketch Arcadia's major characteristics. For more information see my dissertation (*Re*)*Visions of the Pastoral in Selected British and American post-Romantic Fiction*, op. cit., passim.

²³ More information on the origin of the Arcadian myth in: J. Irigoyen-Garcia, *The Spanish Arcadia. Sheep Herding, Pastoral Discourse, and Ethnicity in Early Modern Spain*, Toronto, 2014, pp. 112ff. Cf. also P. Grimal, *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*, Wrocław, 1990, p. 42 (s. v. Arkas), p. 273 (s. v. Pan).

²⁴ A comprehensive study of the pastoral is offered in Alpers, Paul, *What is Pastoral?* Chicago, 1996, passim. Cf. also M. Squires, *The Pastoral Novel. Studies in George Eliot, Thomas Hardy, and D.H. Lawrence*, Charlottesville, 1974. In my doctoral study I discuss the pastoral heritage in *The Dharma Bums* in more details.

Probably the most evident element of the pastoral legacy of *The Dharma Bums* is constituted by the intertextual references to *As You Like It* by William Shakespeare. In Chapter 9 of *The Dharma Bums*, Ray compares the beauty of the world to “a little glen of the Forest of Arden.”²⁵ That this association with the Forest of Arden, the setting in *As You Like It*, is not accidental becomes clear further in the novel. In Chapter 30 Ray’s comment once again triggers a pastoral response in the readers thanks to first an implicit, then an explicit evocation of *As You Like It*: “you’re floating along in a Shakespearean Arden paradise,”²⁶ says the narrator. In terms of the novel’s pastoralism, Chapter 30 is exquisite: it includes descriptions of the setting which contain a range of phrases connoting the pastoral convention. It reports that beautiful trees are growing at a meadow surrounded by a rich forest in which wild animals and plants grow without any mediation of the human hand. As the friends go down the mountain, they encounter “a trail that probably nobody even knew was there except a few hikers.”²⁷ Typically for a pastoral narrative, the described world of nature surpasses artificiality, and by extension, all products of civilization. The necessary condition for the pastoral process to take place, namely voluntary exposure to nature and solitude, is also fulfilled. By consequence, the epiphany experienced by the protagonist on the Desolation Peak, “the vision of freedom of eternity,”²⁸ complies with the pastoral ideal.

An attentive reader may feel astonished by the fact that Chapter 30 endorses both the pastoral as well as the Buddhist ideal. Opened as an outspoken literary tribute to the Western European literary tradition, it contains a statement complying with Buddhist ethics: “Bad karma automatically produces good karma.”²⁹ Kenneth Kraft claims that “(...) karma principally signifies the moral implications of action, with the sense that causation mysteriously operates in the realm of ethics as well as the realm of physics.”³⁰ Formulating the idea in a straightforward way, one might claim that Japhy’s comment involves the popular concept of karma, i.e. the force created by a person attracting either good or bad consequences. Thus, the key Buddhist term included in the pastoral fragment of *The Dharma Bums* combines the tradition of Eastern thought with Western European literary mode. In fact, the comment supplements the pastoral description without annihilating the implied pastoralism of the passage. One might suggest that the East and the West are combined in a curious,

²⁵ J. Kerouac, *The Dharma...*, op. cit., p. 57.

²⁶ Ibid. p. 177.

²⁷ Ibid., p. 171.

²⁸ J. Kerouac, *The Dharma...*, op. cit., p. 203.

²⁹ Ibid. p. 177.

³⁰ S. Kaza and K. Kraft, op. cit., p. 397.

extraordinary way which, however, puts neither at a disadvantage. In fact, the former intensifies the meaning of the latter.

This is probably the point in which a pastoral critic is expected to answer a question fundamental to his/her research: do Buddhist and pastoral ideals have the same origin? The answer is, of course, not. Yet, one must admit that there is certain affinity between the pastoral ideal and Buddhist ethics.

In fact, the issue was addressed by William Empson as early as in the 30s of the 20th century. In his seminal work, pointedly entitled *Some Versions of Pastoral* (1935), Empson comments on certain characteristics of Buddhism which comply with the pastoral ideal, the distinction between “the One and the Many” (the individual and society), living in harmony with the natural world and the power of thought. It is the last issue, namely human ability to process information and change in accordance with the findings that attracts the attention of a pastoral critic when analysing the pastoral critic.

Empson observes that Buddhist religion “(...) combine[s] unusually intellectual with unusually primitive ideas” and that it includes an assumption, “a thought about the conditions of knowledge with a magical idea that the adept controls the external world by thought.”³¹ Hence the Buddhist belief into mind power, the power of thought and meditation which leads to a “state of Enlightenment.”³² Empson continues his examination of what he calls “this hint of physical power in thought”³³ by drawing a comparison with the emotions experienced by mountain climbers, which is, in fact, the core issue of *The Dharma Bums*: two friends, Ray and Japhy (the former a student, the latter a mentor) initiated into Buddha’s teachings, climb Matterhorn Peak to presumably undergo physical toil and experience the enlightenment. After a moment of utter horror experienced high on the mountain top, Ray overcomes the stress and discovers his inner strength:

(...) I suddenly got up and began running down the mountain after [Japhy] doing exactly the same huge leaps, the same fantastic runs and jumps, and in the space of about five minutes I (...) came leaping and yelling like mountain goats or I’d say Chinese lunatics of a thousand years ago (...). In fact with one of my greatest leaps and loudest screams of joy I came flying right down to the edge of the lake (...).

³¹ W. Empson, *Some Versions of Pastoral*, New York, 1974, p. 120.

³² Ibid., p. 120. Cf. the entry *Oświecenie* in J. Kerouac, *Włóczędzy...*, op. cit., p. 322.

³³ Ibid., p. 120. For more information see *(Re)Visions of the Pastoral in Selected British and American post-Romantic Fiction*, op. cit.

– ‘And that’s what they mean by saying, “When you get to the top of a mountain keep climbing,” Smith’

(...)

– ‘Those things aren’t made to be heard by the people below,’ says Japhy dead serious.

– ‘(...) when I looked up and saw you running down that mountain I suddenly understood everything.’³⁴

In the passage, the Buddhist state of enlightenment is recounted: thought reigns over physicality, the formerly terrified Ray overcomes his inner barriers and, with the power of pure thought, he wins a triumph over himself. This battle takes place in the mind of the protagonist, along the lines of Buddhism, at the same time bringing forward the issue of the pastoral process. What happens to the protagonist, Ray, is Buddhist enlightenment, but this inner change may be categorized as the fulfillment of the pastoral process, i.e. the internal change of the pastoral protagonist which renders him able to face the intricacies of the world external to the pastoral one. As Susan Snyder points out the pastoral process may be understood as a kind of a “psychological journey,”³⁵ in which a character transgresses “from innocence to experience.”³⁶ On Matterhorn, innocence may be understood as Ray’s initial state of mind while climbing the mountain: Ray ascends the peak as an inexperienced climber and Buddhist. Descending down the mountain, he has transformed into a person with a new attitude to his life. As Snyder further argues, the pastoral epiphany usually takes place in the atmosphere of a loss felt by the protagonist³⁷ who is aware of the transience of the moment and ephemerality of Arcadia. This is registered in *The Dharma Bums*:

I had never had a happier moment in my life than those lonely moments coming down that little deer trace and when we hiked off with our packs I turned to take a final look up that way, it was dark now, hoping to see a few dear little deer, nothing in sight, and I thanked everything up that way (...). [I] put on a straight face again for the world of seriousness.³⁸

The nostalgia of the passage quoted above contributes to its pastoral character. The finality of the unique mountaineering expedition, which already belongs to the past,

³⁴ J. Kerouac, *The Dharma...*, op. cit., 74f.

³⁵ S. Snyder, op. cit., p. 48.

³⁶ Ibid., p.7.

³⁷ Ibid., p.49.

³⁸ J. Kerouac, *Dharma...*, op. cit., p. 76.

underlines another opposition, namely the one of natural simplicity of the life in the mountains and the seriousness of the world outside. What accompanies Ray on his way back to the city is the sense of the newly discovered truth: "When you get to the top of a mountain keep climbing."

Considered as a whole, the plot of *The Dharma Bums* unfolds accordingly to the stages of the development of a pastoral protagonist: a character, often coping with various problems in his/her everyday life, withdraws to a natural setting in order not to escape the difficulties but to gain a new perspective on them. This newly-gained distance results in the pastoral epiphany experienced by a given protagonist, which leads to a profound change first in his/her mind, then in real life "out-there." This course of events may be traced in *The Dharma Bums*: reaching the Matterhorn Peak, Ray discovers that, metaphorically, "When you get to the top of a mountain keep climbing." The discovery on Matterhorn Peak leaves him sensitive to the first-hand experience of the natural world, solitude and meditation, i.e., the fundamental elements of both the Buddhist and the pastoral ideal. Exposed to the direct influence of nature and deprived of the contact with the external world and civilization Ray internally changes:

And suddenly I realized I was truly alone and had nothing to do but to feed myself and rest and amuse myself, and nobody could criticize. (...) I was feeling happier than in years and years, since childhood, I felt deliberate and glad and solitary. (...) Oh, I'm happy!³⁹

Happiness, loneliness, the uniqueness of this experience makes Ray deeply satisfied. The pastoral process is fulfilled: reassured, the protagonist is ready to face civilization again, which is confirmed by the last few words of the novel: "[I] turned and went on down the trail back to this world."⁴⁰

Conclusion

The Dharma Bums is an outstanding novel when it comes to the issue of multiculturalism. On the one hand, its title, explicit evocation of famous Buddhist figures and terminology as well as dissemination of Buddhist way of living links the novel tightly with the Far-Eastern culture. On the other hand, overt application of the pastoral convention emphasized by intertextual reference embeds the novel within the literary tradition of Western Europe. To complicate the question of cultural legacy of *The Dharma Bums* even more, the setting of the novel is distinctly American.

³⁹ J. Kerouac, *The Dharma...*, op. cit., p. 196.

⁴⁰ Ibid., p. 204.

The application of multiple cultural patterns shape the narrative as an idiosyncratic piece of literature which, heterogeneous as it is, remains attractive to readers across the globe.

Jack Kerouac succeeded in writing an autobiographical novel which testifies to the viability of promoting a cultural union of the West and the East within one literary narration. In search for a possible inspiration as to the novel's final message, i.e., the viability of a cultural union, one may arrive at certain conclusions if taking into account the author's biography. Born in Quebec, Canada, Kerouac spent his childhood in a French Canadian neighbourhood, considered "backward and primitive"⁴¹ in the 1940s. Only in his teens did Kerouac succeed in acquiring English to a sufficient degree. He probably knew that the road towards fame and acclaim might have been easier for him if he had not belonged to the "silent minority,"⁴² as the Franco-Americans had been stereotyped. Dismissing racism targeted at the Indian⁴³ and the Franco-Americans as unjustified, Kerouac seems to have chosen the myth of Arcadia as a tool of promoting cultural unity. Arcadia offers space for such a fusion: it brings together the humble speaker and the noble recipient, it incorporates Christianity in the figure of the Good Shepherd, its claims on simple living close to nature naturally comply with the Buddhist ideal. What probably counted most in the case of *The Dharma Bums* was the fact that the areas around Quebec were originally called "Arcadia." It seems plausible to hypothesize that the evocative term "Arcadia" first meant for Kerouac the country of his youth, only later becoming invested with the intertextual literary meaning. His version of Arcadia supplemented with Buddhist traits offers space for cultural negotiations: the novel delivers a convincing example of how remote traditions may coexist without competing for primacy.

Bibliography:

1. Alpers, P., *What is Pastoral?*, Chicago, 1996.
2. Ellwood, R.S., *The Fifties Spiritual Marketplace. American Religion in a Decade of Conflict*, New Brunswick, New Jersey, 1997.
3. Empson, W., *Some Versions of Pastoral*, New York, 1974.
4. Garfield, J.L., *Empty Words: Buddhist Philosophy and Cross-Cultural Interpretation*, Oxford, 2002, (DoA: 10.10.2016).

⁴¹ J. Johnson, op. cit., p. 14.

⁴² Ibid.

⁴³ Kerouac's mother was of Iroquois descent – see ibid.

5. <https://books.google.pl/books?id=n2fnBwAAQBAJ&pg=PA117&lpg=PA117&dq=it+connotes+buddhist&source=bl&ots=k1fZW0QZE8&sig=_GzB7AZEeqKZJq4uXJcfaw3aI&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwib6KaWkanJAhXBkXIKHdhNBmoQ6AEINzAH#v=onepage&q=it%20connotes%20buddhist&f=false>
6. Gifford, T., *Pastoral*, London, 1999.
7. Grimal, P., *Słownik mitologii greckiej i rzymskiej*, Wrocław, 1990.
8. Irigoyen-Garcia J., *The Spanish Arcadia. Sheep Herding, Pastoral Discourse, and Ethnicity in Early Modern Spain*, Toronto, 2014.
9. Johnson, J., *The Voice Is All. The Lonely Victory of Jack Kerouac*, London, 2012.
10. Kaza, S. and K. Kraft, *Dharma Rain. Sources of Buddhist Environmentalism*, Boston, London, 2000.
11. Kerouac, J., *On the Road*, London, 2000.
12. Kerouac, J., *The Dharma Bums*, London, 2007.
13. Kerouac, J., *Włóczędzy Dharmy*, trans. by M. Obarski, Warszawa, 2010.
14. Pyzik, T. and A. Woźniakowska (eds), *Wielkie tematy literatury amerykańskiej V. Podróże, wędrówki, włóczęgi*, Katowice, 2011.
15. Quionglin Tan, J., *Han Shan, Chan Buddhism and Gary Snyder's Ecopoetic Way*, Brighton, Portland, 2009. (DoA: 28.10.2016)
16. <https://books.google.pl/books?id=KFV-3G97ouQC&printsec=frontcover&dq=buddhist+poetry+han+shan&hl=en&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=buddhist%20poetry%20han%20shan&f=false>
17. Snyder, S., *Pastoral Process. Spenser, Marvell, Milton*, Stanford, 1998.
18. Squires, M., *The Pastoral Novel. Studies in George Eliot, Thomas Hardy, and D.H. Lawrence*, Charlottesville, 1974.
19. Trungpa, Ch., *Ocean of Dharma. The Everyday Wisdom of Chogyam Trungpa*, ed. by Carolyn Rose Gimian, Boston, 2008.
20. Williams, J.H., *A Great and Shining Road: The Epic Story of the Transcontinental Railroad*, New York, 1988.
21. Wojciechowska, S., *Locus amoenus or locus horridus: The Forest of Arden as a setting in As You Like It in: Studia Anglica Posnaniensia*, Poznań, 2011, Vol. 46/3, pp. 103-116.

Character Creation through Distinctive Accents in British and American Films

Summary

The main goal of the article is to examine accents in British and American films. Accent reveals numerous characteristics about the speaker, for example: education, ethnicity, cultural heritage, social class or country of origin. Each accent forms a characteristic linguistic entity with individual speech and stress patterns, intonation, rhythm or pitch of a sound.

The article consists of three different experiments with individual analysis to each part. Received Pronunciation is compared to General American Pronunciation because they have one common cultural factor; both were popularized by mass media. Further analysis is an important part of the research but it is rather phonetic with an emphasis on particular sounds and a detailed description of speech processes.

The main goal of the research is to analyse accents in films on the basis of phonetic transcription according to the rules of the IPA. The core aim of referring to the transcription is to point out the observed changes.

Key words: accent, transcription, rhoticity, diphthong, triphthong

1. Introduction

The first section of the study describes the aims of the research, provides the table with selected films and a method that will be used for the research. The first step is to collect and watch the films, which will be analysed with an emphasis on the phonetic features of speech. The scripts of dialogues will be transcribed according to the rules of the IPA. Once the full transcription is ready, the processes of speech patterns will be studied. The second section of each experiment will provide analyses and results. Each film is discussed in different aspects: the first part provides subject and method, short biography of actors and film reviews, the second presents the transcription of selected dialogues and the third part provides an analysis of speech processes. The first actor selected for the study is Hugh Laurie from the TV series *House M.D.* He is a British actor who has successfully learned American pronunciation. The second film selected for experiment 1 is *101 Dalmatians* with Hugh Laurie. The film has been chosen to show the contrast in speech. The selected script passage

is spoken by Laurie in the British way. The next selected source is the TV series called *True Blood*, which presents Southern American English. The most characteristic features of the Southern speech are unique diphthongs and monophthongs. The characters pronounce the vowels that are lengthened by additional vowels or shortened to a single vowel. The next production chosen for the analysis is *The League of Extraordinary Gentlemen* with Sean Connery. The speech of Connery is Scottish even though there are some discrepancies such as he pronounces the sounds /s/ as /ʃ/ and /z/ as /ʒ/ in all positions, but in general he uses the Scottish /r/ and omits RP diphthongs which seems to be functioning here.

The process of collecting the speech data required watching selected films and TV series to gather general observations regarding the phonetic characteristics of actors' speech necessary to identify the accents. The next step was to decide which characters should be chosen for the study. In the next part of the study it was necessary to analyse the speech in greater detail with the emphasis upon linguistic and phonetic scrutiny. In order to demonstrate clarity and understanding of how the accents differ from one another, phonetic transcription was provided and analysed. The phonetic level of the transcription is quite limited but still sufficiently detailed for the purposes of the present research. The analysis includes selected passages with the standardized forms of accents of English, mainly RP or GA in order to show similarities as well as discrepancies.

The study contains an analysis of so-called fake accents. A few actors and their attempts to speak with accents different from their native ones were chosen for that purpose. The speech of selected actors was examined and the aim was to see how well they learned the non-native accent. Then, their pronunciation was compared to the standard models of English pronunciations such as RP or GA. For a better understanding, phonetic transcription was provided. For all the transcribed passages, the phonetic symbols from the IPA were used.

The research was prompted by the author's personal interest in the field of culture. By no means can it be denied that motion pictures are a very powerful medium in today's culture. They prove to be intellectually stimulating and emotion-evoking. More importantly, films depict more of human communication than any other medium of modern culture. The table below presents the productions selected for the study. The films and TV series were chosen from the author's personal DVD library.

Table 1. The films, TV series, and actors selected for the study

Title	Year	Producer	Selected actors	Director	Genre
House M.D.	2004-2012	Fox	Hugh Laurie	David Shore, Brian Spicer et al.	Drama
True Blood	2008-present	HBO	Carrie Preston	Allan Ball	Supernatural drama, fantasy
101 Dalmatians	1996	Walt Disney Pictures	Hugh Laurie	Stephen Herek	Family comedy
The League of Extraordinary Gentlemen	2003	20th Century Fox	Sean Connery	Stephen Norington	Action, adventure, fantasy

2. Experiment 1

The *Dictionary of Linguistics and Phonetics* by David Crystal provides us with the following definition:

*General American (GA) is a term used for the majority accent of American English, which conveys little or no information about the speaker's regional background. The accent is used, for example, by most radio and television presenters and is not without some internal variation, but it is thought of as chiefly excluding speakers with eastern (New England) or southern backgrounds. It is often referred to as Network English or Network Standard.*¹

2.1. Subject

The following experiment was conducted on the basis of films and TV series in order to establish pronunciation differences between British and American English. The differences that were noticed in the experiment point to the general rules of both pronunciations. The native speaker of English was included in the experiment. One of the main reasons the character of Hugh Laurie was chosen is that he uses both pronunciations, his first acquired pronunciation is RP, and the second one is General American that he learned for the requirements of film production. Both pronunciations were analysed in detail.

¹ D. Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Sixth Edition. Oxford: Blackwell Publishing.

2.2. Method and Materials

The first method for the experiment was to watch films in full in order to choose the right passages. With the help of basic media players the passages were played in slow motion in order to examine sounds carefully. The slow motion mode of the media player helped to note the changes that occurred in both pronunciations. The second method required the use of pronunciation dictionaries and books that describe phonetic processes. The most helpful one was Gimson's *An Introduction to the Pronunciation of English* later revised by Alan Cruttenden. Once the passages from audio-visual materials were selected and written down it was possible to create phonetic transcription according to the rules of the International Phonetic Alphabet. Transcription had to be revised several times to achieve the desired results. Once it was accomplished with the help of the above-mentioned books the elements of connected speech were pointed out. The observations made in the experiment explain the nature of English sounds and their function in the language. There are differences between General American and Received Pronunciation that result from learning a foreign accent by the chosen character.

2.3. Analysis: British Hugh Laurie vs. American Hugh Laurie

Hugh Laurie, born in Oxford in 1959, is an English artist best known for his versatility. He can be referred to as a musician, writer, or singer but most of all as a great actor. Educated at Eton and Cambridge, Laurie decided against following his father's career in sports, and he started his adventure as a comedian instead by joining the Cambridge Footlights. In the 1990s, Hugh Laurie took the next great step in his career and became a big screen actor. He played in *Sense and Sensibility*, *Stuart Little*, *The Man in the Iron Mask*, *Street Kings* or *101 Dalmatians* and definitely made a name for himself. The most distinctive role that he is known for is by all means that of Doctor Gregory House in the popular TV show *House M.D.*² The series has enjoyed a great popularity in the States and all over the world winning many awards such as Golden Globes Awards. The main character around whom the show revolves is the brilliant doctor House specializing in medical diagnostics. He and his team of doctors try to solve the most complicated medical cases often using unconventional (sometimes even illegal) means of gathering information about their patients. That is caused by House's creed that everybody lies and no one is fully to be trusted. Laurie's performance in *House M.D.* was quite extraordinary. He plays a role

² Biography Newsletters online [accessed 8 September 2014]. *Hugh Laurie Biography*. <www.biography.com/people/hugh-laurie-394550#synopsis>.

of an extremely intelligent doctor who struggles with addiction to painkillers, and his behaviour can be annoying for his colleagues. What makes his persona even more exceptional and relevant to the research is his amazing ability to switch from his natural British pronunciation to a virtually flawless American accent. The author's analysis of his performance in American English comes from the episode number 17 from season 3. The chosen speech sample comes from the scene in which House makes a phone call and at the same time talks to his team doctors.

2.3.1. Transcription of Gregory House (American Hugh Laurie):

House:

- *No, I don't want a layover in Frankfurt, Taipei, Singapore or London, Ontario. That's why I asked for a direct flight to Phnom Penh. How hard is it to not land? Does it matter what I answer? Well, then fine. I'll be delighted to hold. What's new?*

[noʊ 'aɪ doʊn 'wʌnt ə 'leɪ, oʊvər m 'fræŋkfɜrt ,taɪ'peɪ 'sɪŋɡəpɔːr ɔːr 'lʌndən
ɑːn'terɪoʊ | 'ðætʃ wəɪj_ aɪ j_ æsk fər ə dɪ'rekt 'flaɪt tə ,nɑːm'pen | 'həʊ haːrd
ɪz ɪt tə nɑːt 'lænd | dɛz ɪt 'mætɜr wʌt aɪ j_ ænsər | ðen 'fam aɪl bi də'laɪtəd
tə 'hoʊld | wʌts 'nuː]

Cameron:

- *Can you tell Cuddy to stop interfering?*

House:

- *It's her job. What's new?*

[ɪts hər 'dʒɑːb | wʌts 'nuː]

Chase:

- *Good news is Emma's heart is fixed. Bad news is it's not her underlying problem. Her kidneys are still failing.*

Forman:

- *You're vacationing in Cambodia? You're gonna unwind in the Killing Fields?*

House:

- *Nope, gonna catch me a fish this big. Mekong giant catfish weighs over 600 hundred pounds.*

['noʊp gənə 'kætfɪmɪj ə fɪʃ 'ðɪs 'bɪg | ,miː'kɑːŋ 'dʒaɪəŋ 'kætfɪʃ 'weɪz 'oʊvər
sɪks 'hʌndrəb 'paʊndz]

Forman:

- *Aren't those catfish critically in danger?*

House:

- *That's why it's my last chance to catch one.*

['ðætʰs waɪj_ɪts maɪ 'læʃ tʃæns tə 'kætʃ wʌn].³

2.3.2. Analysis and results

The transcription confirms Hugh Laurie's extraordinary ability to sound convincingly American. The most important feature of this accent is its rhoticity. Laurie flawlessly pronounces /r/ in all positions like in /'sɪŋɡəpɔ:r/ or /'fræŋkfɜ:t/, which gives an impression of his American pronunciation sounding pleasantly natural and smooth. Laurie does not forget about the American way of pronouncing the /t/ plosive when it occurs in the middle position and is preceded by a vowel or /r/ or when it is followed by a vowel, /r/ or /l/. Under such circumstances the /t/ sound tends to be articulated similarly to /d/ and is referred to as alveolar flap with a phonetic symbol /ɾ/. The sound was correctly used by Laurie in the presented dialogue, for instance in /də'laɪtəd/ or /'mætɾər/. Some instances of assimilations of consonants as well as elided forms were noticed, which reinforced the impression of his pronunciation not being stilted.

Hugh Laurie's attention paid to American vowels is also of great importance. Words that in British English would employ the long vowel /ɑ:/ are replaced by the actor with the American variant /æ/, like in /tʃæns/ or /'ænsər/. He also skillfully replaces the British /ɒ/ with /ɑ:/ where necessary. The typically American diphthong /oʊ/ having its British counterpart /əʊ/ (so different in quality) can also be heard in Laurie's speech. It must be mentioned at this point that the sound may be mispronounced as the British pronunciation allows /ɒʊ/ (still different from the American /oʊ/) before /h/. Hugh Laurie, though, articulates the American sound quite correctly making his American accent extremely authentic. An interesting phenomenon concerning Laurie's pronunciation of the word "what" was noted. The actor uses the vowel /ʌ/ in this word. It is acceptable for American pronunciation but in most cases "what" is pronounced with the vowel /ɑ:/, which may result from the fact that the length of /ʌ/ is similar to that of /ɒ/ used in the British pronunciation of that word. It must be emphasized, though, that this is still accepted in General American Pronunciation and cannot be treated as Laurie's inadvertency in his performance in American English. The aspect of the long vowel /u:/ must be mentioned as well. The word

³ D. Shore, dir. Perf. Hugh Laurie. *House M.D.* Twentieth Century Fox, 2006. TV series, season 3, episode 17.

“new” is pronounced by Laurie in the American way, that is /'nu:/, and not /'nju:/ like the British pronounce it.

It took a very careful scrutiny of the passage to detect just one inconsistency in Laurie’s performance. Namely, the actor mispronounced the word “Mekong”. The American pronunciation of this one is /,meɪ'kɔ:ŋ/ whereas the actor pronounced it like this: /,mi:'kɑ:ŋ/. He pronounced the first syllable of the word in the British way and the second one in the American manner using the vowel /ɑ:/. Regardless of the exceptional use of the aforementioned vowels his overall pronunciation sounds very American.

2.3.3. British Hugh Laurie

To show the contrast, the analysis of Laurie’s natural accent, which is no other but British, is provided. For that purpose, a passage from the family film from 1996 titled *101 Dalmatians*, a comedy about an evil woman kidnapping little dogs to kill them and make use of their fur, was used. Hugh Laurie played the role of the character named Jasper.

Transcription of Jasper:

- Pay attention. This is very important; there are two things you must not do with Skinner, right? One: do not look at the horrendous scar on his neck. Two: don't talk to him. Understand? Not a word.

['peɪ ə 'tentʃəp | 'ðɪs ɪz 'veri j_ɪm 'pɔ:t əp 'ðeər_ə 'tu: 'θɪŋz ju 'mʌs nɔ? 'du: wɪð 'skɪnə raɪ | 'wʌn 'du: nɔ? lʊk ət ðə hɒ'rendəs 'ska:r_ɒnɪz 'nek | 'tu: dəʊn 'tɔ:k tu j_wɪm | ,ʌndə'stæn nɒt ə 'wɜ:d].⁴

2.3.4. Analysis and results

Hugh Laurie is a native British English speaker and the phonetic characteristics recognized in the transcribed passage undoubtedly confirm that. Moreover, from this short speech sample, it can be inferred that Laurie’s accent in *101 Dalmatians* can and should be classified as RP (regardless of his everyday accent that was not the subject of the present research). The first relevant feature to be noted is the non-rhoticity of his accent. The actor does not pronounce the sound /r/ when before consonants as in /'wɜ:d/ nor does he produce the sound in final positions as in /'skɪnə/ except when the sound was used as a liaison when the initial sound of

⁴ S. Herek, dir. Perf. Hugh Laurie. *101 Dalmatians*. Walt Disney Pictures, 1996. Film.

the following word was a vowel sound. Another phenomenon characteristic of RP as well as other varieties of British English is the use of the glottal plosive /ʔ/ that is commonly referred to as the glottal stop. Laurie used it three times, every time replacing the plosive /t/ with it. Such a manner of pronunciation may be disapproved of or thought to be incorrect among RP speakers but it does happen especially in fast, casual speech and is not considered erroneous. As far as other consonants are concerned, the speech sample abounds in assimilatory changes such as the dentalization of the alveolar /n/ and /t/ under the influence of the following /ð/. A few examples of elision were also audible. For instance, in the phrase “must not” pronounced like /ˈmʌs nʊʔ/, the middle /t/ is dropped from the cluster /stn/. Those alterations were very likely to result from Laurie’s fast rate of speech. It must be pointed out, though, that some changes of consonants like elision or dentalization of some consonants are not exclusive features of British English accents.

In the passage Hugh Laurie definitely uses RP vowels. The occurrence of the diphthongs /eə/ (non-existent in General American) and /əʊ/ (having its counterpart /oʊ/ in General American) leaves no doubt. As far as other features of vowels are concerned, elements of connectivity characteristic of British English only were also noted. Namely, the presence of linking /r/ like in /ˈðeər_ə/ or /ˈska:r_ɒnɪz/ emphasizes Laurie’s RP accent. Other liaisons audible in the passage such as linking /j/ and /w/ cannot be considered characteristic of British accents only. Laurie clearly articulates the vowel /ɒ/ in the positions that General American Pronunciations employs /ɑ:/. All in all, the accent identified in this short speech sample is undeniably Received Pronunciation.

3. Experiment 2

3.1. Introduction to Southern American English

Southern American English is one of the most distinctive accents because of the unique sounds that are not present in General American or British English. The Southern Pronunciation is a mixture of archaic speech elements (that feature sounds dating back to 18th century England) and modern speech elements, completely new, original sounds that take the shape of diphthongs and triphthongs which are not used anywhere else. Some diphthongs, on the other hand, are monophthongized and this process makes the pronunciation more unique or even odd at some point.

Southern American English can be divided into two main groups: the Upper South and the Lower South. The Lower South variety comprises the region of the old plantation country, especially areas of the Virginia Piedmont and the coast of

South Carolina. There are some features that the Lower South variety shares with the New England variety, for example, the loss of /r/ in the final position as well as before the consonants. The words *car*, *hard* are pronounced as /ka:/ and /ha:d/ respectively. In a sequence of two words when the second word begins with a vowel the /r/ is also omitted, for example *far away*, which is pronounced /fa:ə'r'weɪ/. If we take into consideration other vowels, there are not any rounded vowels in words like *top* and *hot*. The occurrence of the broad /a:/ is also rare in words such as *grass* and *dance*. There is one very distinctive feature of the Southern accent that concerns the word *out*. The word *out* is usually pronounced with the diphthong /aʊ/ in General American dialect, however, in the Southern dialect the same diphthong transformed to the sound /æʊ/, so the word *out* is transcribed /æʊt/, which makes the sound longer. In the case of Virginia and South Carolina the diphthong /aʊ/ takes a different form before the voiceless consonants, and it is transcribed as /əʊ/ or /ʌʊ/. Another characteristic feature concerning the diphthongs is the *Southern drawl*, which involves diphthongization or even triphthongization of stressed vowels, for example the word *yes* is transcribed as /jeɪs/ or /jeɪəs/. Another interesting example is the word *class*, which is transcribed as /klæɪs/ or /klæɪəs/. In the areas of New Orleans and Charleston, the final consonants tend to be weakened in articulation and sometimes they are not even pronounced, for example in the words *last*, *kept*, *find*, the pronunciation of the final /t/ and /d/ is omitted. In the same area the words *curl* and *third* are pronounced /kʌɪl/ and /θʌɪd/ respectively.⁵

3.2. Subject

The subject of the analysis in the experiment is the Southern American Pronunciation. On the basis of the TV series *True Blood* the two main characters were selected for the study: Carrie Preston and Chris Bauer. Both of them speak Southern American English – often referred to as *Southern Drawl*.

3.3. Method and materials

The first method in this experiment required watching a few initially selected episodes of the TV series. Once it was accomplished it was possible to make the necessary observations and notes. It was necessary to choose the right passages that stand out from the rest, for example, pronunciation that was very close to basic General American English was omitted because it did not reflect any change or difference that the research aimed for. Therefore, the character of Carrie Preston was chosen because her speech stands out from the rest of the characters, some of

⁵ C. Baugh, Albert and Cable, Thomas. *A History of the English Language*. London, 2002, p. 359.

which unsuccessfully attempted Southern American Pronunciation and the sounds they used did not go far from regular American Pronunciation. It is not surprising that her speech sounds so natural and smooth due to the fact that she was born and raised in Macon, Georgia in the Southern States. The second method required the use of computer technology that allowed listening to the speech in slow motion. The Southern American variety is already slower than any other because of the presence of vowels and their additional vowels such as diphthongs and triphthongs, so one might assume that listening to it in slow motion is greatly exaggerated. However, this method helps to reveal sounds that exist in a deeper structure of speech and are not that easy to pick in rapid speech. The media player made it possible to make the necessary notes. Once the passages were written down it was possible to create phonetic transcription according to the rules of the IPA.

The books that were helpful for carrying out the experiment were pronunciation dictionaries such as Crystal, David, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* and *Meriam Webster's Dictionary*, which is not strictly a pronunciation dictionary but contains pronunciation of the General American variety. The books that influenced a great part of this research are the following: Nagle, Stephen, Sanders, Sara, *English in the Southern United States*. New York: Cambridge University Press, 2003, Baugh, C., Albert, and Cable, Thomas, *A History of the English Language*. London: Routledge, 2002, and Dillard, J.L., *Toward a Social History of American English*. New York: Mouton Publishers, 1985.

3.4. Analysis of Southern American English in HBO's *True Blood*

True Blood is a popular American TV series produced by HBO. The series is based on the books called *Sookie Stackhouse Series of Novels* written by Charlaine Harris. The title *True Blood* seems to be a fitting one as the series revolves around blood drinking vampires and people living together in a fictional town Bon Temps in Louisiana. In the show, *True Blood* is also the name of the synthetic blood created by scientists as a substitute for real human blood, which allows (at least in theory) vampires and humans to coexist without the latter being killed by vampires needing blood to survive. The main character is a young waitress Sookie Stackhouse (Anna Paquin), who unexpectedly falls in love with a vampire named Bill (Stephen Moyer). Despite telling stories of many fictional creatures such as vampires, werewolves, fairies or shape shifters, the series does not fail to tackle many problematic issues of today's world like drug use, discrimination, equality or lack of it, religion, etc. The series had quite a good reception and is now popular in many countries around the world.

The very first thing to be noticed about the series is the accent. One does not need to be an expert in phonetics to note that the dominant accent in the series is not the standard American pronunciation. Southern American Accent is by all means the one that producers wanted their characters to speak. Obviously not all the actors and actresses are true Southerners and some attempts at the accent seem to be quite poor. However, some of them do speak with natural Southern American accent. For the purposes of the present study, an actress Carrie Preston playing a waitress Arlene Flower was chosen. Born in Georgia in 1967, Preston was educated at the University of Evansville and later joined the Julliard School in New York where she studied acting. She debuted on the big screen in 1997 appearing in the film titled *My Best Friend's Wedding*. She is also known for her roles in, inter alia, *Straight-Jacket*, *Lovely by Surprise*, *Vicky Cristina Barcelona* and most recently the above-mentioned *True Blood*.⁶ The speech sample selected for the study comes from episode 1 from the season 6 of the show. In the scene, Arlene talks to the character named Andy Bellefleur.

Transcription of Arlene:

Arlene:

- *Well, I got news for you, Andy: life ain't fair. And there ain't no Santa Claus neither. And when you stick Mr. Happy inside somebody's hoo-ha without a raincoat on, babies come out! Now, get your butt inside and face your responsibility!*

['wel 'aɪ 'ɡɑːt 'nuːz fər ju 'ændi laɪf æɪnt 'feɪr | 'æppər eɪnt noʊ 'sæntə 'klaːz
'niːðər | 'ænd wen jə 'stiək 'mɪstər 'hæpij _m 'saɪd 'sɑːm,bɑːdɪz 'huːhɑː
wɪð 'ʌt ə 'reɪnkəʊt ən 'bæɪbɪz 'kɑːm ʌt | 'nəʊ 'getʃjər bæt ɪn 'saɪd ən
'feɪljər rə,spɑːnsə'blɪtɪ]

Andy:

- *Hog tits, Arlene! I haven't had a chance to read a book or take a God damn poop class; if that even exists. [...] Do I look like somebody's parent to you?*

Arlene:

- *You look scared out of your wits, which is how any halfway decent parent oughta feel. Oh Andy, I'm not gonna tell you it ain't gonna be hard and that there won't be days you'll wish you could just stuff them right back where*

⁶ They Need News online [accessed 12 September 2014]. *True Blood Accents: Which Characters Are From Where?* <<http://theyneednews.com/true-blood-accents-which-characters-are-from-where>>.

they came from. But most days you thank your stars for every minute you got with them. Now, as far as I know, there ain't nothing more beautiful in this life.

['ju: 'lɒk 'skɜrd ʌt əv jər 'wiəts 'wɪtʃ ɪz haʊweni 'hɑ:fweɪ 'di:sn 'pærən 'ʌptə 'fi:l | ʊʊ 'ændi ʌm nɑ:k gənə 'tel jə ɪt ɛm gənə bi 'hɑ:rd ən ðət 'ðer 'wʊm bi deɪz ju:l 'wɪʃjə kəd dʒəs 'stɪf əm raɪp 'bæk wer 'ðeɪ 'keɪm frʌm | bʌt mʊs 'deɪz ju 'θæŋk 'jɔ:r 'stɑ:rz fər 'evri 'mɪnət ju 'gɑ:t wɪθ əm | nʌʊ 'æz 'fɑ:ɪ əz 'aɪ 'nʊʊ 'ðer ɛm nʌθɪn mɔ:r 'bjʊ:ʃɪfəl ɔ:r rə'wɔ:rdɪn ɪn 'θɪs 'laɪf].⁷

3.4.1. Analysis and results

The phonetic transcription of the speech sample evidently discloses the phonetic features of the Southern American accent. What needs mentioning at first is the audible transformation of the diphthongs. The standard diphthong /aʊ/, when occurring before unvoiced consonants, was pronounced somewhat like /ʌʊ/ as in /æʊt/ or /wɪð'ʌʊt/. In the word “now”, however, the same sound was altered into /æʊ/ or even remained intact. The pronunciation of the diphthong /eɪ/ was also distinctive. It was either directed towards /eɪ/ like for instance in “days” – /'deɪz/ or “ain’t” – /eɪnt/ or was moved even lower to /æɪ/ like in “babies” – /'bæɪbiz/. Another alteration of diphthongs concerns the sound /aɪ/. Preston pronounced the monophthongized version of it in the word “inside” – /ɪn'saɪd/. The same sound was also pronounced like /a/ in the pronoun “I”. In some cases, though, the standard pronunciation was observed. As far as other vowels are concerned, changes were detected as well. The vowel /ɪ/ was transformed into /iə/ like in “wits” – /'wiəts/ or “stick” – /'stiək/. Another interesting alteration concerns the vowel /ɔ:/ which was pronounced in a way characteristic of Southerners that is /ʌʊ/. It is even more interesting that it was heard in the words allowing both /a:/ and /ɔ:/ in General American Pronunciation. Preston opted for changing it to /ʌʊ/ like in “on” – /ʌʊn/ and “oughta” – /'ʌʊtə/. In the word “fair”, an instance of diphthongization of the stressed vowel was audible. The word should be pronounced /'fer/ or /'fær/ in GA while it was pronounced with a clear /eɪ/ – /'feɪr/ by the actress.

The next feature of Southern American accent was alteration of consonants. The so-called fronting of the final /ŋ/ into /n/ was audible twice, in the words “nothing” – /nʌθɪn/ and “rewarding” – /rə'wɔ:rdɪn/. The feature is characteristic of Southern American accents and dialects. A few instances of omission of final

⁷ A. Ball, dir. Perf. Carrie Preston. *True Blood*. HBO, 2008. TV series, season 6, episode 1.

consonants (also a token of Southern American English) could be heard in Preston's performance. For example, the phrase "parent oughta" was pronounced /'pærən 'ʌptə/. The final /t/ was clearly dropped. It must be indicated that there were more instances of consonant dropping but they cannot be considered as features of the Southern accent because they were heard in consonant clusters like in "ain't gonna" – /ɛɪn ɡənə/. This may but does not have to be a result of connected speech processes (elision). By extension, it would not be fully justifiable to classify such instances as typically Southern. A few non-standard grammatical expressions were used. While words like "gonna" or "wanna" are likely to be heard in all English speaking countries (though, officially incorrect and undesired), words like "ain't", "oughta" or "ya" can rather be heard in the Southern States of America only. But this aspect of linguistics can be considered more as lexical or grammatical.

To sum up, Preston's performance abounded in numerous tokens of Southern American English. She sounded very unstilted and smooth giving the impression of her accent being unconstrained and natural. Even being unaware of the actress's origin, one can infer from her performance that Southern American English is Carrie Preston's native accent.

4. Experiment 3

4.1. Salient features of Scottish English

The characteristic vowel structure of Scottish English requires the loss of the RP distinctions between /ɑ:/ and /æ/, between /u:/ and /ʊ/, and between /ɔ:/ and /ɒ/. Therefore, in Scottish English some pairs of words are pronounced similarly, as in the following examples: *soot* and *suit*, *ant* and *aunt*, *caught* and *cot*. Surprisingly, there are no standard diphthongs such as: /ɪə/, /eə/ and /ʊə/. Scottish English shares similar features with General American English because of the fact that both accents are *rhotic*, for example: *beard* is pronounced /bi:rd/, *fare* is pronounced /feɪr/ and *dour* is pronounced /du:ɾ/. In addition to that, the vowel in /feɪr/, which was transcribed with the RP diphthong /eɪ/, is typically monophthongal /e:/. The vowel /əʊ/ is also monophthongal /o:/ as in *coat* /co:t/. Concluding, the vowels in *fare* and *coat* are very similar to those in American English. What is more, the vowel in *soot* and *suit* does not come even close to the RP vowels, but is substantially fronted to something like /su:t/. The major difference from Received Pronunciation in the production of consonants lies in the use of a tap /ɾ/, for example *red* – /red/, *trip* – /trip/, however, there is a distinction between tap /ɾ/ and /ɹ/, which is the commonly used type in Received Pronunciation. The use of /ɹ/ has a reputation of being more prestigious

than a tap /r/. Finally, the phoneme /l/ is most frequently dark /ɫ/, in all positions, for example: *little* is pronounced /htɫ/, and *plough* is pronounced /pɫaʊ/. The function of glottal stops in Scottish English is apparent in the case of intervocalic /t/, which is most often a glottal stop, for example: *butter* is pronounced /'bʌʔəɪ/.⁸

4.2. Subject

The subject for the analysis in the experiment is Scottish English. The source of the Scottish variety was taken from the character of Quatermain in the film *The League of Extraordinary Gentlemen* played by Sean Connery. The character uses Scottish pronunciation; what is more, he has a very distinctive speech. At some point his speech resembles American pronunciation but it is only due to the fact that both Scottish and American varieties are rhotic, therefore, the first impression of the accent may be misleading and one might assume that Connery's speech is American but practically it is not.

Moreover, there was a group of linguists in the Lewinsky Institute for Intrusive Throat and Larynx Disorders in New York that conducted a research on Sean Connery's speech and they made the following statement:

*It turns out that Mr. Connery was born in Scotland. It must have happened in his childhood that he was exposed to and acquired a Foreign Speech Pattern disorder. Foreign Speech Pattern disorders are common worldwide in less developed countries than the United States. Experts believe that as many as 80 percent of Scotlanders will pick up a FSP disorder sometime in their lives.*⁹

Regardless of the aforementioned opinions, the other features of his accent resemble the most important characteristics of the Scottish variety. Even though Connery pronounces /r/ in all positions, the sort of /r/ he uses is not typically Scottish. His overall speech is understandable regardless of the speech impediment and one would make the assumption that Connery's accent is just another variety of Scottish English only if we did not take into consideration the research conducted by the Lewinsky Institute in New York.

⁸ A. Cruttenden, *Gimson's Pronunciation of English*. Fifth Edition. Arnold International Studies: London, Sydney, Auckland, 1997, p. 85.

⁹ C. Bray, *Sean Connery: The Measure of a Man*. London: Faber and Faber, 2010, p. 35.

4.3. Method and materials

The method applied in this experiment is adequate to the previous examples in the research. The film had to be watched in full in order to choose passages for the analysis. Once the passages were chosen it was necessary to write down the dialogue on the basis of which the phonetic transcription was created according to the rules of the IPA. The computer technology applied in the experiment was necessary to investigate particular sounds that were repetitively played in slow motion: in that way the phonetic notation was more accurate.

The books that were particularly useful for the research: Crystal, David, *The English Language: A Guided Tour of the Language*. London: Penguin Books, 2002. Print., and Cruttenden, Alan. *Gimson's Pronunciation of English. Fifth Edition*. Arnold International Studies: London, Sydney, Auckland, 1997. Print. The aforementioned publications helped to navigate the most salient features of Scottish English.

4.4. Analysis and results: Sean Connery's Scottish accent in *The League of Extraordinary Gentlemen*

Sean Connery was born in 1930 in Edinburgh. Before discovering his talent as an actor, Connery had worked in many professions such as a lorry driver, a milkman or a coffin polisher. After that, he joined the Naval Army but his health problems made him resign. Connery turned to acting and successfully played in many famous productions. The crucial moment of his career was his starring as James Bond in *Doctor No* (1962) and in six more of James Bond films. After a huge success of the series, Connery played in many big screen productions like *The Wind and The Lion*, *The Hunt for Red October* or the one chosen for the purposes of this study *The League of Extraordinary Gentlemen*. The Scottish actor won many rewards for his acting achievements including an Academy Award and three Golden Globe Awards.¹⁰

Alan Moore and Kevin O'Neil base *The League of Extraordinary Gentlemen* on a comic book. It is set in the 19th century Britain featuring characters from Victorian literature as heroes. The group including such characters as Tom Sawyer (Shane West) or Dorian Gray (Steward Townsend) is led by Alain Quatermain (Sean Connery). Their task is to prevent the outbreak of a world war that is to be caused by the wicked Fantom (Richard Roxburgh). Although the film is quite famous, it did not enjoy a positive critical reception. The speech sample selected for the analysis of Connery's performance in Scottish English comes from the dialogue between Quatermain and Sawyer.

¹⁰ The Biography Channel online [accessed 15 September 2014]. *Sir Sean Connery Biography*. <<http://www.thebiographychannel.co.uk/biographies/sean-connery.html>>

Transcription of Quatermain:

Quatermain:

- *Few years ago, the British approached me with a mission for queen and country.*

[ˈfjuːjɪz əˈgo ðə ˈbrɪtɪʃ əˈpiəʊtɪʃ mi wið ə ˈmɪʃən fər kwiːn ænd ˈkʌntɪʃɪ]

Sawyer:

- *That sounds like a morning ride to work for you.*

Quatermain:

- *I signed on without hesitation. I even took my son along. I led. My son fought. He died in my arms. After that I washed my hands of England, the empire and the legend of Alan bloody Quatermain. Now, would you mind to learn how to shoot?*

[aɪ ˈʃaɪnd ən wiðˈaʊt ˌheɪzɪˈteɪʃən aɪ ˈiːvən ˈtuːk maɪ ˈʃʌn əˈlɒŋ | aɪ ˈled ˈmaɪ ʃʌn ˈfɔʔ | hi ˈdaɪd ɪn ˈmaɪ ˈɑːmz | ˈɑːftə ˈðæt aɪ ˈwɒʃt maɪ hanz əv ɪŋɡlənd ðɪ ˈemaɪə əŋ ðə ˈledʒənd əv ˈælən ˈblʌdi ˈkwɒtəmɛm | naʊ wʊdʒju maɪn tu ˌleɪn haʊ tu ʃuːt |

Sawyer:

- *I can already.*

Quatermain:

- *Oh, I saw. It's very American: fire enough bullets and hope to hit the target.*

[oʊ ˈaɪ ˈʃɔʊ its ˈveri əˈmɛrɪkən faɪə əˈnʌf ˈbuləts ænd ˈhɒp tə ˈhɪt ðə ˈtɑːɡɛt].¹¹

4.4.1. Analysis and results

The transcription of Connery's performance reveals a lot of traits of the Scottish pronunciation. The first feature indicating the actor's accent being Scottish is the pronunciation of the fricative /s/ as /ʃ/ and /z/ as /ʒ/. The phenomenon was distinctively audible in words like "years" – /ˈjɪrɪz/, "saw" – /ˈʃɔ/ or "signed" – /ˈʃaɪnd/. However, instances of regular RP pronunciation of those consonants were noted as well; for example in the word "bullets" – /ˈbuləts/. Connery's articulation of the sound /r/ tends to be different and changeable. Mostly, he produces the typical Scottish tap /ɾ/ like in /ˈveri/, /ˈtɑːɡɛt/ or /əˈmɛrɪkən/. On occasions, however, the

¹¹ S. Norrington, dir. Perf. Sean Connery. *The League of Extraordinary Gentlemen*. Twentieth Century Fox, 2003. Film.

standard RP alveolar approximant /ɹ/ (the phonetic symbol was used more clearly to show the contrast) remains unchanged, like in /ə'pɹɒtʃt/ or /'tɛɪn/. More interestingly, Connery seems to be inconsistent as some of the words were pronounced without the /r/ sound (/ 'ɑ:mz/ or /'kwɒtəmeɪn/). The RP phoneme /l/ is in most cases pronounced in a typical Scottish manner as alveolar lateral fricative /ɬ/ (/tɛɪn/, /'tɛdʒənd/). Another characteristic feature was t-glottalizing. Connery produced the glottal stop in /'fɒʔ/. Connery's articulation of vowel sounds also serves as an indicator of his Scottish accent. The actor makes no distinction between the RP phonemes /ɔ:/ and /ɒ/ nor does he differentiate between /ɑ:/ and /æ/ replacing them both with the characteristic Scottish /a/ like in /'ðat/ or /'tɑɡət/. The distinction between the RP /ʊ/ and /u:/ was not audible either. Another characteristic feature of SSE was Connery's pronunciation of so-called /r/-coloured vowels as in /'jɪrɜ:/.

The most challenging sounds for the analysis were the diphthongs. The RP diphthong /əʊ/ is non-existent in Connery's performance and is monophthongized to /o/ like in /ə'go/. The quality of the diphthong /aɪ/ did not change. For example, the RP /aʊ/, a very careful analysis allowed to detect a change in the quality of this sound. It was very likely to be pronounced somewhat like /ʌu/ by the actor. Surprisingly, the sound /eɪ/ remained intact as in /heɪzɪ'teɪʃən/ whereas SSE employs the monophthongized vowel /e/ instead. At this point, it must be indicated that the true quality of the vowels was hard to determine. However, with the application of advanced acoustic technology it would be possible to detect sounds that are not easily heard in rapid speech.

The overall impression of Connery's accent undoubtedly shows that his accent is no other but Scottish. The two instances of inconsistency mentioned above (not pronouncing /r/ in some words and the attempt to pronounce the RP diphthong /eɪ/) may result from the fact that the actor played an English character and he might have tried to sound a bit more formal. It must be pointed out, though, that if this had been his intention, it would be easier to spot those inaccuracies after such a careful analysis.

Conclusions

The study had its limitations, which must be mentioned at this point. The results could vary if different passages from the selected films and TV series had been transcribed and analysed. Another limitation was the lack of specialized equipment which could allow for a more accurate, acoustic investigation of the particular phonemes. The advanced acoustic technology that allows manipulating the sound would help especially during the examination of the quality of vowel sounds. Beyond the

scope of the present analysis there could be conducted further research on speech processes. There are films where actors learn multiple accents for the needs of the production; in that event it would be possible to study one actor at a time. There are more ways to analyse speech which involve the use of computer technology. For example, the simplest way to analyse speech is to play it in the slow motion mode in any media player that has this option. The impression of the accent makes it possible to grasp sounds that are indistinct in rapid speech. With the application of recent technological innovations transcription of passages needed for the study would be more accurate and precise. The monitoring of records is required to be carried out in order to track changes in pronunciation. Another important requirement for the study would be creating an accurate transcription that would need to be compared with the dictionary transcriptions that set a standard. If any words deviate from the standard transcription they form a different variety, which is very close to creating a new language.

Bibliography:

1. Arnold, E., *A Practical Course of English Pronunciation: A Perceptual Approach*, 1975.
2. Ashby, P., *Speech Sounds. Language Workbooks*. London, New York, 1995.
3. Aitchison, J., *The Seeds of Speech: Language Origin and Evolution*. Cambridge, 1984.
4. Baker, A., *Tree or Three. An Elementary Pronunciation Course. Introducing English Pronunciation*. Cambridge, New York, Sydney, 1982.
5. Baugh, A.C. and Cable, T., *A History of the English Language*. London: Routledge, 2002.
6. BBC Entertainment online [accessed 12 September 2014]. The League Of Extraordinary Gentlemen. <http://www.bbc.co.uk/films/2003/10/07/the_league_of_extraordinary_gentlemen_2003_review.shtml>.
7. Becker, H., *Writing for Social Scientists. How to Start and Finish Your Thesis, Book, or Article*. Second Edition. Chicago and London: The University of Chicago Press, 2007.
8. Biography Newsletters online [accessed 8 September 2014]. Hugh Laurie Biography. <www.biography.com/people/hugh-laurie-394550#synopsis>.
9. Blumenfeld, R., *Accents: A Manual for Actors*. Revised and Expanded Edition. New York, 2002.
10. Bray, C., *Sean Connery: The Measure of a Man*. London, 2010.
11. Brazil, D., *Pronunciation for Advanced Learners of English. Teacher's Book*. Cambridge, 1994.
12. Celce-Muricia, M., Brinton M.D., Goodwin, M.J., *Teaching Pronunciation. A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge, 1996.

13. Clark, J., and Yallop, C. *An Introduction to Phonetics and Phonology*. Oxford, UK and Cambridge, USA, 1990.
14. Cruttenden, A., *Intonation. Cambridge Textbooks in Linguistics*. Second Edition. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press, 1986.
15. Cruttenden, A., *Gimson's Pronunciation of English*. Fifth Edition. Arnold International Studies: London, Sydney, Auckland, 1997.
16. Crystal, D., *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Sixth Edition. Oxford, 2008.
17. Crystal, D., *English as a Global Language*. Second Edition. Cambridge, New York, Melbourne, 1997, 2003.
18. Crystal, D., *The English Language: A Guided Tour of the Language*. London, 2002.
19. Crystal, D., *The English Language*. Middlesex, UK, 1990. Print.
20. Crystal, D., *Language Death*. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, Sao Paulo, 2000.
21. Crystal, D., *Prosodic Systems and Intonation in English. Part of Cambridge Studies in Linguistics*. Cambridge, April, 1976.
22. Crystal, D., *A Little Book of Language*. New Heaven, 2010, pp. 71-77.
23. Crystal, D., *Language and the Internet. Engaging and Provocative Nature*. London, August, 2006.
24. Dalton, C., Seidlhofer, B., *Pronunciation. Language Teaching. A Scheme for Teacher Education*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1994.
25. Dillard, J.L., *American Talk: Where Our Words Came From*. New York: Vintage, 1977. Print.
26. Dillard, J.L., *Toward a Social History of American English*. New York, 1985.
27. Dinnerstein, L, Nichols, L., Roger, Reimers, M., David. *Natives and Strangers. A History of Ethnic Americans*.
28. Ellis, R., *Second Language Acquisition*. Oxford, New York, 1997.
29. French, Ph., *The Curious Case of Benjamin Button*. The Observer. 8 Feb 2009.<<http://www.guardian.co.uk/film/2009/feb/08/curious-case-benjamin-button-review?>>.
30. French, Ph., *The Eagle – review*. The Observer. 27 March, 2011.<<http://www.guardian.co.uk/film/2011/mar/27/the-eagle-channing-tatum-review?>>.
31. Freeborn, Dennis, French, Peter, Longford David. *Varieties of English. Second Edition. An Introduction to the Study of Language*. London: Studies in English Language, 1986.
32. Gimson, A.C., Arnold, E., and Ramsaran, S., *An Introduction to the Pronunciation of English*. London, New York, Melbourne, Auckland, 1962.
33. Hayes, W. Curtis, Ornstein Jacob, Gage W. William. *The ABC's of Languages and Linguistics. A Basic Introduction to Language Science. A Practical Primer to Language Science*. Lincolnwood: National Textbook Company, 1991.
34. Jacobs, A., *Dictionary of Music*. London: Penguin Reference. The New Pinguin, 1958.

35. Jassem, W., *The Phonology of Modern English*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1987.
36. Jones, D., Gimson, A.C., Ramasaran, S. *English Pronouncing Dictionary*. Fourteenth Edition. Cambridge, 1991.
37. Jones, D., Gimson, A.C., Ramasaran, S. *English Pronouncing Dictionary*. Fourteenth Edition. Avon: Everyman Reference, 1917.
38. Jones, D., Roach, P., and Hartman J., *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Cambridge University Press, 2006.
39. Jones, D., *The Pronunciation of English*. Cambridge, New York, Victoria, 1909.
40. Klein, W., *Second Language Acquisition. Cambridge Textbooks in Linguistics*. Cambridge, New York, Melbourne, 1986.
41. Kortmann, B., and Schneider, E.W. *A Handbook of Varieties of English: A Multi-Media Reference Tool. Volume 1*. 11 Feb. 2012. <<http://www.books.google.pl/s?hl=en&lr=&id=Dptsvykgk3IC&oi=fnd&pg=PA217&dq=Received+Pronunciation&ots#v>>.
42. Labov, W., Ash S., Boberg Ch. *The Atlas of North American English*. Berlin, New York, 2006.
43. Laroy, C., Maley A. *Pronunciation. Resource Bookd For Teachers*. Oxford, 1995.
44. Maclin, A., *Reference Guide to English. A Handbook of English as a Second Language*. CBS College Publishing, 1992.
45. Malmkjaer, K., *The Linguistics Encyclopedia, Second Edition*. London and New York, 2002.
46. McCarthy, M., and O'Dell, F., *Academic Vocabulary in Use. 50 Units of Academic Vocabulary Reference ad Practice. Self-study and Classroom Use*. Cambridge, New York, 2008.
47. Milewski, T., *Zarys językoznawstwa ogólnego (Outline of General Linguistics)*. (Część I [Part I]: Teoria językoznawstwa [LinguisticsTheory], p. 208, Część II [Part II]: Rozmieszczenie języków [Distribution of Languages], Zeszyt I [Vol I]: Tekst [Text], p. 424, Zeszyt 2 [Vol II]: Atlas p. 64, with 63 maps, 1 table, and 2 diagrams. Prace etnologiczne, Tom I. Lublin-Kraków, 1947-48. Polskie towarzystwo ludoznawcze, Lublin, Curie-Skłodowskiej 2).
48. Mortimer, C., *Elements of Pronunciation. Intensive Practise for Intermediate and More Advanced Students*. Cambridge, New York, 1985.
49. Moore, B., *Oxford English Dictionary. The Definitive Record of the English Dictionary. Australian English in the Twentieth Century*. London, 2012.
50. Nagle, S., Sanders, S., *English in the Southern United States*. New York, 2003.
51. O'Connor, J.D., *Better English Pronunciation. New Edition*. Cambridge, 1967.
52. "Received Pronunciation." *Encyclopedia Britannica*. 11 Feb. 2012. <<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/493380/Received-Pronunciation>>.
53. Scarbrough, D., *Reasons for Listening*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

54. Schendl, H., *Historical Linguistics*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2001.
55. Shockey, L., *Sound Patterns of Spoken English*. Malden, Oxford, Melbourne: Blackwell Publishing, 1988.
56. Skiba, R., *Code Switching as a Countenance of Language Interference*. Melbourne University. October, 1997.
57. Svartvik, J. and Leech, G., *English – One Tongue, Many Voices*. New York, 2006.
58. Tagliamonte, A. Sali, Molfenter, Sonja. *Language in Society. How'd You Get That Accent?* London, 2007.
59. The Biography Channel online [accessed 15 September 2014]. *Sir Sean Connery Biography*. <<http://www.thebiographychannel.co.uk/biographies/sean-connery.html>>.
60. They Need News online [accessed 12 September 2014]. *True Blood Accents: Which Characters Are From Where*. <<http://theyneednews.com/true-blood-accents-which-characters-are-from-where>>.
61. Widawski, M., *Słownik Angielszczyzny Amerykańskiej*. Warszawa-Chicago: Ex libris, 2004.
62. Wallwork, F.J., *Language and Linguistics: An Introduction to the Study of Language*. London: Heineman Educational Books, 1985. Print.
63. Wells, J.C., *In a Manner of Speaking: Accents of the English-Speaking World*. Cambridge University Press, 1982.
64. Widdowson, H.G., *Linguistics. Oxford Introduction to Language Study*. Oxford, New York, 1996.
65. Yule, G., *The Study of Language. Second Edition*. Cambridge, 1985. Print.
66. Yule, G., Brown, Gillian. *Discourse Analysis. Cambridge Textbooks in Linguistics*. Cambridge University Press, 1983. Print.

Language as the Basis of the Self. Multiculturalism and Multilingualism

Summary

Many bilingual and multilingual people experience a split between how they understand themselves and others, how they view the world and perceive reality. As the main reason of this divergence they pinpoint their ability to use two or more languages. Depending on which language they use, their self changes. The present article explores the possible ways language can affect multilinguals' selves and minds from three perspectives: sociolinguistic, cognitive and psychoanalytical. Each perspective yields insight into the possible relationship between language and the self.

Key words: self, multilingualism, identity, cognition, psychoanalysis, sociolinguistics

Introduction

Multilingual and bilingual people very often describe the experience of their own self as split. Pavlenko lists ways in which many bilinguals and multilinguals refer to themselves using such terms as: "border crossing, borrowing, bigamy, betrayal, bifurcation, fragmentation, multiplicity, split, gap, alienation, dislocation, double vision"¹ and even schizophrenia. She also provides an explicit example of a French-English writer, Julian Green, who, on attempting to write his childhood memoirs, realizes that his memories are framed differently depending on language he uses:

I was writing another book, a book so different in tone from the French that a whole aspect of the subject must of necessity be altered. It was as if, writing in English, I had become another person. I went on. New trains of thought were started in my mind, new associations of ideas were formed. There was so little resemblance between what I wrote in English and what

¹ A. Pavlenko, *Bilingual Selves*, [in:] A. Pavlenko (ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*, New York: Multilingual Matters Ltd., 2006, p. 5.

I had already written in French that it might almost be doubted that the same person was the author of these two pieces of work.²

The main goal of the present article is to look closer at the phenomenon of bilingual and multilingual people having a distinct understanding of themselves and of others depending on the language that they use. As there are many possible ways of approaching the problem and it is beyond the scope of the article to cover all of them, here the issue of multilingual selves is analysed from three perspectives: sociolinguistic, cognitive, and psychoanalytical. For the sake of brevity, in the article people using more than one language will be referred to as multilinguals, the label which includes bilinguals as well, unless there is a need to distinguish bilinguals specifically from the overarching category of multilinguals.

Sociolinguistic perspective

If we start by looking at how the self is comprised of language, we need to first ask the question how language can be anything at all. The intuitive perception of language is that of an act of speaking, writing, reading, listening. So whenever a person speaks, writes, listens to, or reads, language comes into being, it materializes. But in this intuitive conceptualization of language, language meaning is dependent on a person, is fused with the mind of a person, with what the person is thinking and doing. Language does not have an existence of its own, which means that it cannot contribute to the formation of the self, as the self has to be already in place for language to exist. In order to allow language to have any influence on the self, like in the case of multilinguals, there is a need to conceptualize language outside of the person that uses it, which is the goal of the first part of the present section.

Ferdinand de Saussure was the first who distinguished language as it is, disjoined from the particular understanding of a person, what he called *langue* (from French, *language*), and language as used by a person, e.g., in a particular conversation, *parole* (from French, *speaking*).³ In this concept language becomes an independent entity that can have some features of its own apart from the people using it. Saussure states that the meaning of signs, so the single elements of language like words, is defined through other signs. In this way he begins the study of language as a structure, with the meaning of that structure depending not just on a single element, but rather on the place that element occupies among all the other elements. This

² J. Green, *The Apprentice Writer*, New York/London: Marion Boyars, 1941, [in:] A. Pavlenko, *Bilingual Selves*, in: A. Pavlenko (ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. New York, 2006, p. 4.

³ F. Saussure, *Course in General Linguistics*. New York, 1959.

assumption gives language some independence from the self. Language metaphorically becomes an object that has an existence and dynamic of its own.

This concept of language as a distinct entity from its users has been developed even further by a Russian philosopher of language, Mikhail Bakhtin, who placed the user of the language within the independent structure of language, rather than like Saussure, distinguishing between language and parole.⁴ Bakhtin defines the basic unit of meaning, the basic unit of language, not as a sign, or a morpheme, or a word, as he opposes the structuralists' view that language should be viewed just in terms of its syntax, morphology and semantics. He states that an utterance is the most basic unit of language, and he proceeds to define utterance in clear categories. First of all, an utterance has a recipient, an addressee. Thus any piece of language in which one can distinguish an addressee is an utterance according to Bakhtin. Moreover, an utterance has clear boundaries. Each utterance ends where the addressee inscribed in this utterance is expected to respond to an utterance. So an utterance not only invokes an addressee, but also a response from that addressee. Finally, Bakhtin defines the entirety of language as always already uttered. Because each utterance is connected to another through the fact that it requires a response, whatever is said is as if it has been uttered, because that utterance is in a dialogue with other utterances which in turn invoke that utterance as their response. Therefore our own voice is never really our own, it precedes us, and we only borrow some voice from the entirety of language that exists somehow beyond, what Bakhtin calls heteroglossia. Language does not come into existence as a result of creating it, but rather through replication, whenever a person uses a language, of the structure that is already in place.

If the self of a person is possibly comprised of language in the manner suggested by Bakhtin, how has that linguistic structure come into being in the first place? The possible explanation is provided by George Mead's pragmatic theory of the self.⁵ Mead defines the self predominantly as comprised of basic elements such as mental states, which, however, are empty or meaningless without the external content, namely, our actions, and the actions of other people towards us. Language for Mead is simply a kind of action, a more developed form of a gesture. The most important aspect of his philosophy is the fact that we recognize that our actions evoke responses from others, including the use of language. Thus, for Mead, the self, the answer to the question "Who are we?" is defined through the actions and

⁴ M. Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays*, trans. V. McGee, Austin, TX, 1986.

⁵ G.H. Mead, *Mind, Self, and Society From the Standpoint of a Social Behaviorist* (C.W. Morris, ed.), Chicago and London, 1934.

the responses those actions evoke. We realize that we are and exist only because others react to our actions, and thus the response of others can change or alter our self-perception. However, an interaction and communication between individuals is not an imitation or a script. Rather, an individual wants to adjust their actions to those of another person in order to evoke their response. Though a substantial part of our interactions becomes scripted, becomes part of a habit, there is still a place for an ongoing process of self-reflection and adjustment.

Having a theoretical basis for understanding the influence of language on the view of multilinguals about themselves, it is possible now to explain how multilinguals develop their distinct selves in different languages. When a multilingual person acquires another language, this language is already a certain structure and pattern of interactions, in the manner defined by Bakhtin. Now, using a particular utterance, evokes a certain response from others, a certain action which may not conform to the multilingual's expectations, precisely because a multilingual does not have full control over the new language. This forces the multilingual to rethink the effect their actions have on others and as a result to redefine their own self, as the self, following Mead's theory, is based on one's self-reflection about one's own behavior and the effects it evokes. A particular case in point may be that of expressing emotions. A bilingual person may think that he/she uses a word in the second language that corresponds in meaning to the emotion-word from the first language, whereas this may not be the case, as pointed out by Wierzbicka.

Wierzbicka⁶ states that English names for emotions should not be a point of reference for psychology and should not be regarded as universal across the world, as, e.g., there are different meanings ascribed to emotion-related words in each language. Instead each word and also other expressions of emotions like mimicry should be considered in terms of what Wierzbicka calls universals, culture independent concepts. In her book she describes the difficulties with translating the German word *Angst* into English using the word *anxiety*, as the two differ in meaning and the difference can be apprehended only by using the prototype language designed by Wierzbicka called Natural Semantic Metalanguage, or alphabet of human thought, fundamental conceptual building blocks.

The main difference between *Angst* and *anxiety* or *fear* lies, according to Wierzbicka, in the indeterminacy of angst, many bad things can happen, but a person experiencing *Angst* does not specify them, as well as cannot specify what he/she can

⁶ A. Wierzbicka, *Emotions across languages and cultures. Diversity and universals*, New York, 1999.

do.⁷ It is not linked with any specific danger. Also *Angst* is a state prolonged and extended in time rather than a feeling like fear or anxiety which are caused on the spot by a particular thought.

An English speaking person using the word *Angst* in order to denote their anxiety in German may evoke different reactions from German-speaking people. Basing on these reactions, which are the core of our identity as Mead states, the person will rethink their image of the anxious self more in terms of what is denoted by angst even without realizing there is a difference. This may result in a split between two selves, as the former self is no longer evoking the desirable responses from others, and it has to be replaced by a self more in tune with a particular structure of language.

Another problem emerges for a bilingual when he/she realizes that there is no second language equivalent for certain emotions or other words. Then, they have to give up some of their former effectiveness in evoking certain responses and again rearrange their self-perception. Eva Hoffman, in her memoir "Lost in translation" gives an example of her losing ability to freely express her emotions of fear through the Polish word *boję się*.⁸ She cannot find a good English equivalent, as the words *afraid* or *anxious* evoke in her the image of the self who is threatened and has to fight with the negative emotions not to lose control, whereas the Polish word *boję się* evokes in her an image of the self which can freely express emotion without having to do anything and not feeling a loss of control.

When we recast Hoffman's problems in Mead's action and response paradigm it becomes connected to how Polish people react to the utterance *boję się* and how it differs from English people's reaction to the utterance *I'm anxious*. In the first case, a person may attempt to empathize and reassure, whereas in the second case a person may offer help in order to regain control over one's life. These two different responses evoked by an action of the utterance cause the utterances to be different and in the mind of Eva Hoffman they cause a split between how she thinks about herself. Where does that difference in reactions come from? It may have simply emerged, as Mead suggests, from the ages of interactions between people and the way they shaped their patterns of responses to each other's actions in order to adjust to each other better. Of course, a particular English or Polish person may react differently outside of the habitual script of responses, but it is just what is not expected.

⁷ Ibid. pp. 123-166.

⁸ E. Hoffman, *Lost in Translation. A Life in a New Language*, New York, 1989. p. 269.

Cognitive perspective

In this section, the phenomenon of split identities in multilingual people will be considered from a cognitive perspective emphasizing the relationship between language and thought, especially from the developmental point of view. One of the most well known theories about the relationship between thinking processes and language has been presented by Sapir and Whorf.⁹ Whorf studied various languages, for example the language of Native Americans Hopi and compared them to European languages. He came to the conclusion that the way we perceive reality and think about it is largely determined by language, as he found for example that Hopi's perception of time and its corresponding expression in the language differs from the English perspective; Hopi do not perceive time in units, like seconds, but rather in a continuous fashion. Another example are different names for snow in the Inuit language which are missing from the English language. Thus language seems to provide categories for thought, and as opposed to the Kantian definition, these categories are not transcendental a priori but inscribed in the language.

This line of thought has been developed further by the Russian psychologist Lev Vygotsky.¹⁰ He studied how children develop their mental capacities, problem solving abilities and higher intellectual competence. He came to the conclusion that an important facilitator of this process of development is language. He observed, e.g., how children talk to themselves while drawing or playing, the phenomenon which he called private talk, as opposed to the speech that children direct to others. Private talk was characterized by lack of certain interactional features, so Vygotsky wondered what purpose of this form of talk is while performing certain activities if it does not serve communication. He concluded that children help themselves in this way to think and control their actions, which is an ability they acquire from their parents. Parents use language to describe the world to the children and categorize it, they express their own higher mental capacities in terms of language. Vygotsky hypothesized that private talk becomes later inner speech, which is a non-verbal way we use language in our minds while talking to ourselves as adults. And the purpose of inner speech is the same, to guide us through problems and difficulties and help us think about reality.

One particular example of how language helps us develop our higher mental capacities in this fashion is the development of Theory of Mind. Theory of Mind (mindreading): „refers to your ability to understand that another person has a mind,

⁹ B.L. Whorf, *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, (ed.) J.B. Carroll, Cambridge, MA, 1956.

¹⁰ L.S. Vygotsky, *Thought and Language*, trans. A. Kozulin, 1934.

a way of thinking, feeling, and behaving which may be different than your way of thinking, feeling and behaving.”¹¹ Thus Theory of Mind is our implicit knowledge that others act and speak according to their own mind of whose existence we are aware. Theory of Mind ability develops around 3-5 years of age and it is strongly dependant on language input. There are two distinct mechanisms here: semantic¹² and syntactic.¹³ In the semantic hypothesis a linguistic activity of a child, such as expressing desires with the verb ‘want’, or naming objects around the child and labelling the speech of others with the verb ‘say’, is countered with the parents’ description of the child’s language, e.g. ‘you think’, which provides the meta representational language for denoting what the child wants, a desire, and what the child says, which Olson stipulates later transforms into the content of thoughts as well as beliefs.

In the syntactic hypothesis of ToM development, the meaning of words such as belief, intend, know, think, according to De Villiers presents itself to a child not in the words themselves and their connection with the linguistic actions that they label, but in the way they are used in a sentence. Particularly, the embedded complementation of sentences such as “I think that...” or “he believes that” enables a person to introduce a syntactic restrictions on the propositional description of reality such that the description may be false or may differ from the objective state of reality with the whole sentence remaining true. Through such syntactic clues of language a child learns that mental states may differ from reality, which is to say that it masters the idea of ToM.

Now, coming back to bilinguals, the brain studies conducted by Kobayashi, Glover, and Temple¹⁴ show that in adult bilingual people, who acquire a second language later in their lives, there is a distinct brain region for processing mindreading related information in second language. The brain scans of adults show two distinct regions for processing L1 ToM false belief tasks and L2 false belief tasks, whereas in children, who acquired two languages early in their lives, the scans show the activation of the same brain region for both types of tasks. The possible explanation of this phenomenon is that the influence of language on the development of our

¹¹ J.H. Boyd, *Have We Found the Holy Grail? Theory of Mind as a Unifying Construct*, “Journal of Religion and Health” 47 (3), 2008, p. 366.

¹² D.R. Olson, *On the origins of beliefs and other intentional states in children*, [in:] J.W. Astington, P.L. Harris, Sr D.R. Olson (eds.), *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press, 1988.

¹³ J.G. De Villiers, *Can language acquisition give children a point of view?*, [in:] J.W. Astington, J.A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind*. New York: Oxford University Press, 2005.

¹⁴ C. Kobayashi, G.H. Glover, E. Temple, *Switching language switches mind: linguistic effects on developmental neural bases of ‘Theory of Mind’*, “SCAN”, (3/2008), pp. 62-70.

cognitive capacities is so strong that another language prompts the development of another, auxiliary cognitive faculty related to understanding of minds, even though no such faculty is necessary, because one mindreading cognitive module has already developed. Another possible explanation is that in adults, Theory of Mind depends more on linguistic processing than on the non-linguistic cognitive module.

How can the split understanding of others have an effect on the split understanding of the self? According to some ToM theorists, like Frith and Happe, who studied the link between poor Theory of Mind performance and poor introspective abilities in autistic patients, ToM serves not just the purpose of understanding others' mental states, but also one's own.¹⁵ Thus, ascribing intentions, mental states and points of views to others automatically implicates ascribing the same states to oneself. It is plausible then that in multilinguals the split between two Theories of Minds leads to a split between two selves.

An example of a bilingual who experiences a split in her own understanding of others and consequently of herself is Linda. Linda is a French-Portuguese bilingual who took part in Michele Koven's qualitative study.¹⁶ In the study, Linda was to tell a number of emotion-laden stories from personal experience. She told the stories in both languages. Then the stories were marked for the perspective Linda took while telling the stories, e.g. as a narrator distanced from the story, or as impersonating the characters. The results of the study suggest that Linda's understanding of the situations in which ToM processing is required, as these were emotion-laden stories, depends on the language, as in Portuguese she takes more impersonal, objective narrator stance, whereas in French, she impersonates the characters and becomes more involved.

Psychoanalytical perspective

From the perspective of psychoanalysis, the self is never alone and singular. Rather, throughout its development it goes through various changes, which force it to separate from the previous version of the self. According to Freud, during childhood years each person experiences a great loss caused by the realization that the mother, the primary caretaker, is not a part of oneself and that a child has no omnipotent control over her.¹⁷ Thus, at this stage a child has to let go of its former, omnipotent

¹⁵ U. Frith, F. Happe, *Theory of Mind and self-consciousness: What is it like to be autistic?*, "Mind & Language", (14/1999), pp. 1-22.

¹⁶ M. Koven, *Feeling in two languages: A comparative analysis of a bilingual's affective displays in French and Portuguese*, [in:] A. Pavlenko (ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*, New York, 2006.

¹⁷ S. Freud, *Mourning and melancholia*, [in:] *The Penguin Freud Library*, Vol. 11, London: Penguin Books, 1917, pp. 245-68.

self and change into a more realistically inclined self. According to Freud each major change in one's life, each time a person finds themselves powerless, inadequate, or in need of changing, brings one back to the very first and the most painful trauma of separation from the mother. This is why many changes in life become so difficult and prompt some people into becoming avoidant.

Phillips develops further this Freudian concept of loss referring it to the language acquisition process.¹⁸ According to Phillips, a child not only has to let go of the mother, but also of its own linguistic silence. When a child starts to speak, it experiences a split between its speaking self and its mute self. The mute self becomes inadequate and is repressed because it cannot communicate, by the very definition it is a mute self, not a speaking self. At that time a child experiences two losses: the loss of the mother as a part of oneself and the loss of its former, inexpressible self. Again, these losses are very traumatic and painful and this is what makes the subsequent losses so painful as well.

What is more, according to Jacques Lacan, the very nature of language is that it alienates a person from the real, inexpressible self.¹⁹ The identity becomes external, because once having acquired language, a child's real being becomes substituted by a linguistic subject, a sign, and each linguistic sign is characterized by its external reference. Life becomes a desire to turn into what a linguistic subject signifies, a unified whole, in other words to come back to the real self before having acquired the language, however, this is impossible because the very condition of the existence of the real self as a referent of a linguistic subject is that it is never in the place of the sign, but rather is signified. We can express ourselves, but because of this we lose ourselves to signification.

These very painful and traumatic experiences that have been described reverberate in the experience of multilinguals who acquire language later in their lives. When they move to a new country, or begin to learn a language, they again find their first language self inadequate. This reminds them of the conflict from the past in which they had to give up their mute, real self, for the expressible, but unreal, linguistic subject. Thus, the very fact of acquiring the language has in itself inscribed the split between the old, inadequate self, who cannot communicate (in this case the first language self) and the new self, second language self, who can communicate. This may lead in some cases even to the so-called "Silent period" which is the period in acquiring the second language when a person stops saying anything in the second language and then after some time they burst out with second language and start

¹⁸ A. Phillips, *The Beast in the Nursery: On Curiosity and Other Appetites*. New York, 1999.

¹⁹ J. Lacan, *Ecrits: A selection*, trans. A. Sheridan, London, New York, 2001.

speaking. Colette Granger describes this phenomenon as a particularly malignant case of re-enacting traumas from the past, connected with the reluctance to let go of the first language speaking self and changing into second language self.²⁰ It is as if the language acquisition process always is intertwined with loss, and perhaps this is one of the reasons why it is so difficult to learn another language.

An example of a bilingual who found second language acquisition a particularly painful and traumatic process is again Eva Hoffman. She immigrated to Canada from Poland in 1959. She writes about the English language: "But mostly, the problem is that the signifier has become severed from the signified ... 'River' in Polish was a vital sound, energized with the essence of riverhood, of my rivers, of my being immersed in rivers. 'River' in English is cold – a word without an aura."²¹ In another fragment she writes vividly:

verbal blur [that] covers these people's faces, their gestures with a sort of fog. I can't translate them into my mind's eye. The small event, instead of being added to the mosaic of consciousness and memory, falls through some black hole, and I fall with it. What has happened to me in this new world? I don't know. *I don't see what I've seen, don't comprehend what's in front of me. I'm not filled with language any more, and I have only a memory of fullness to anguish me with the knowledge that, in this dark and empty state, I don't really exist.*²²

In those quotes and many others from her book we can see clearly that acquiring a second language is connected with a certain kind of loss and a struggle which is reminiscent of losing a child's real, inexpressible self to unreal, linguistic subject, a speaking self, which enabled expression.

Conclusions

The phenomenon of multiple selves in multilingual people investigated by Pavlenko, has been in the present article subjected to a multidimensional scrutiny. From the three perspectives on the nature of the self: sociolinguistic, cognitive, and psychoanalytical, the role of language in each of the cases has been indicated as pivotal in contributing to the self formation. In sociolinguistic perspective, language is a structure that includes the self into its own fabric, in cognitive perspective,

²⁰ C.A. Granger, *Silence in Second Language Learning. A psychoanalytical reading*, Multilingual Matters Ltd, 2004.

²¹ E. Hoffman, *Lost in Translation. A Life in a New Language*, New York, 1989, p.106.

²² Ibid. p.108.

language guides thinking and the development of certain mental capacities crucial for the self, whereas from the psychoanalytical point of view, another language acquisition process is connected to losing the self and assuming another one. The very mechanisms which link the self to language may operate in the case of each of the languages that a multilingual person uses resulting in the formation of the separate selves.

The final note is that none of the cases of multilingual split selves is to be regarded as an example of any kind of pathology or disorder. Though multilinguals themselves refer to their experience in terms of, e.g., 'schizophrenia', this experience in no way disturbs their lives. In most cases it is perceived as something positive that enriches the way one looks at the world. Also, though the experience has been corroborated by such studies as the one conducted by Pavlenko, one has to remember that the extent to which the change occurs is only slight. Again, switching languages switches perspective, but does not change a person into someone totally different.

Bibliography:

1. Bakhtin, M., *Speech Genres and Other Late Essays*, trans. V. McGee, Austin, TX: University of Texas Press, 1986.
2. Boyd, J.H., *Have We Found the Holy Grail? Theory of Mind as a Unifying Construct*, "Journal of Religion and Health" 47 (3), 2008, pp. 366-385.
3. De Villiers, J.G., *Can language acquisition give children a point of view?* [in:] J.W. Astington, J.A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind*, New York: Oxford University Press, 2005.
4. Freud, S., *Mourning and melancholia* [in:] *The Penguin Freud Library*, Vol. 11, London: Penguin Books, 1917, pp. 245-68.
5. Frith, U., F. Happe, *Theory of Mind and self-consciousness: What is it like to be autistic?*, "Mind & Language", (14/1999), pp. 1-22.
6. Granger C.A., *Silence in Second Language Learning. A psychoanalytical reading*, Multilingual Matters Ltd, 2004.
7. Green J., *The Apprentice Writer*, New York/London: Marion Boyars, 1941 [in:] A. Pavlenko, *Bilingual Selves*, in: A. Pavlenko (ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*. New York: Multilingual Matters Ltd. 2006, pp. 1-31.
8. Hoffman, E., *Lost in Translation. A Life in a New Language*, New York: Penguin Books, 1989.
9. Kobayashi, C., G. H. Glover, E. Temple, *Switching language switches mind: linguistic effects on developmental neural bases of 'Theory of Mind'*, "SCAN", (3/2008), pp. 62-70.

10. Koven, M., *Feeling in two languages: A comparative analysis of a bilingual's affective displays in French and Portuguese*, in: A. Pavlenko (ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*, New York: Multilingual Matters Ltd., 2006.
11. Lacan, J., *Ecrits: A selection*, trans. A. Sheridan, London, New York: Routledge, 2001.
12. Mead, G.H., *Mind, Self, and Society From the Standpoint of a Social Behaviorist* (C.W. Morris, ed.), Chicago and London: University of Chicago Press, 1934.
13. Olson, D.R., *On the origins of beliefs and other intentional states in children* [in:] J.W. Astington, P.L. Harris, Sr D.R. Olson (eds.), *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press, 1988.
14. Pavlenko, A. *Bilingual Selves*, [in:] A. Pavlenko (ed.), *Bilingual Minds: Emotional Experience, Expression and Representation*, New York: Multilingual Matters Ltd., 2006.
15. Phillips, A., *The Beast in the Nursery: On Curiosity and Other Appetites*. New York: Vintage, 1999.
16. Saussure, F. de, *Course in General Linguistics*, New York: Philosophical Library, 1959.
17. Vygotsky, L.S., *Thought and Language*, trans. A. Kozulin, The MIT Press, 1934.
18. Whorf, B.L., *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, ed. J.B. Carroll, Cambridge, MA: MIT Press, 1956.
19. Wierzbicka, A., *Emotions across languages and cultures. Diversity and universals*, New York: Cambridge University Press, 1999.

Cornwall and the Isle of Man – Can Language Shift Be Reversed?

Summary

Cornwall and the Isle of Man, once independent, with their own Celtic tongues and culture, adopted the English language several centuries ago. Their own languages disappeared, last native speakers died and both native tongues: Cornish and Manx, were announced “extinct”. However, in recent times, campaigns to preserve and revive the languages have started and both tongues are slowly coming back. The paper discusses the history of the two languages, reasons for their decline, the revival movements and the current language situation in Cornwall and the Isle of Man. It tries to answer the question whether there is a real chance for a successful language revival.

Key words: Celtic languages, language decline, native speakers, revival movement, national language

Introduction

In today's world minority languages have a realistic chance to survive only if they are actively and systematically supported. Although the British Isles have always been a mosaic of different tongues, including a large group of Celtic languages, English, functioning as the majority language for a long time, replaced many native tongues. Fortunately, the analysis of the state of indigenous languages once spoken by the inhabitants of the British Isles shows that active cooperation of even small national minority groups, can revive the native tongue, improve its status and establish speech communities. This is the case of the native languages of Cornwall and the Isle of Man.

Cornwall, an English county, and the Isle of Man, a dependent territory of the United Kingdom, once independent with their own Celtic tongues and culture, adopted the English language and culture several centuries ago. The national languages disappeared, the last native speakers died and both tongues, Cornish and Manx, were announced “extinct”.

However, in recent times, revival campaigns to preserve the languages and culture have started. Many people start learning the languages; events and festivals, during which participants use their national tongues, attract a growing number of people and even native speakers of both languages can now be recorded.

The growing interest in the native tongue, history and traditions has influenced the political position of both languages and Manx and Cornish are now officially recognised as “living” minority languages, protected under the *European Charter for Regional or Minority Languages*. They are still classified as “endangered” but being in “the process of revitalisation”.¹

The fact that Cornish and Manx are slowly coming back is unusual, as both languages are not national tongues of independent states, but regional languages of small areas of a large country with the national tongue which functions as the most widely used international language.

1. Historical background

The Celtic history of Cornwall and the Isle of Man began in the Iron Age, when the British Isles were invaded by Celtic tribes. In the course of time groups speaking different dialects settled in different areas of the British Isles and the Celtic languages that had spread throughout the area split into two major groups: Goidelic and Brythonic languages. The Brythons, speaking Common Brythonic, occupied the area of present-day England, Wales and Cornwall and the Gaels, using a Goidelic language, established themselves in Ireland and a part of Scotland.²

1.1 The history of Cornwall and the Cornish language

The Anglo-Saxon migration to Britain, in the 5th and 6th centuries, pushed the Brythons to the area of present-day Wales and Cornwall. In the 6th century the defeat of the Brythons at the Battle of Deorham separated Cornwall from Wales, so between the 6th and the 9th centuries Cornish identity started to form and the Cornish tongue to develop.³

When, in the 9th century, Cornwall got under the control of the Anglo-Saxon kingdom of Wessex, its culture was not anglicised and the Cornish language remained the community speech of the whole population. After the Norman conquest of England in the 11th century, Cornwall was absorbed by the Kingdom of England, but remained a separate province, under the English crown.⁴ Although, with time,

¹ P. Kelly, *Manx Today*, BBC (23. 09. 2014).

² J. Ranelagh, *A Short History of Ireland*, 1994, p. 20.

³ K. MacKinnon, *Cornish Language Study 2000*, 2000, p. 11.

⁴ K. MacKinnon, *Development of Cornish language and Literature*, 2005, p. 217.

Cornish landowning class was replaced with the English one, the Cornish language survived, particularly in central and western Cornwall. In 1336 Cornwall became a separate province, administered as a palatinate, known as the Duchy of Cornwall.⁵

During that time nothing threatened the integrity of the Cornish nation and the native tongue. Although Anglo-Norman French became the language of the court, Cornish was still the tongue of the whole population and all social classes. It was used for economic and social purposes and for literature.⁶

As English became the language of administration and economy, there was a slow language shift from Cornish to English, particularly in eastern Cornwall, but till the end of the Middle Ages Cornish was still the tongue of the whole population. Scholars estimate that in 1300 it was used by 73% of the total population.⁷

1.2. The decline of the Cornish language

Tudor accession to the English throne changed political and economic situation in Cornwall and endangered the stability of the Cornish language. The monarchs' decisions, threatening Cornish autonomy and the native tongue, resulted in three uprisings and cost the lives of over half of Cornwall's population. Additionally, during the times of the English Reformation monasteries in Cornwall were dissolved and monastic colleges, the main source of Cornish literature, were destroyed, so Cornwall lost important centres of Cornish culture, its "link to Cornwall's Celtic past".⁸ As a result the extinction of the Cornish language began.

Although, during the reign of Queen Elizabeth I, Cornish language was permitted in church,⁹ there was no Cornish-language *Bible*, so, the situation of the native language did not improve. Consequently, the number of Cornish speakers decreased and in some areas Cornish stopped to be the community speech. The native language continued to be used in trade and was still used by fishing communities, but remained relatively strong only in western Cornwall.¹⁰ What is more, without the Cornish-language *Bible*, there was no standard language, so years later, during the language revival period, it started to develop in different ways.

The 17th century brought demographic decline of the Cornish-language community. The language, earlier commonly used in church services, in the second half of the century disappeared from church, as there were not enough people who

⁵ J. Mills, *Genocide and Ethnocide: The Suppression of the Cornish Language*, 2010, p. 193.

⁶ S. Ferdinand, *A Brief History of the Cornish language, its revival and its Current Status*, 2013, pp. 200-02.

⁷ J. Mills, op. cit., p. 195.

⁸ Ibid., p. 198.

⁹ K. MacKinnon, *Development...*, op. cit., p. 217.

¹⁰ K. MacKinnon, *Cornish...*, op. cit., p. 3.

could use it during the church service. By mid-century the number of Cornish speakers dropped to 14 000 and at the end of the century there were only 5 000 speakers of their native tongue.¹¹ Cornish remained the language of fishing communities and there was a group of educated gentry and professionals writing letters and literary works in Cornish. Many texts written in the language known as late Cornish, derive from that period.

In 1700, Edward Lhuyd (1666-1709), a Welsh philologist, conducted research on the Cornish language. It showed that, at the turn of the 17th and 18th centuries, Cornish was spoken only in a few remote places of western Cornwall, where it survived to the end of the 18th century.¹²

In the late 18th century Industrial Revolution made Cornwall one of the most industrialised parts of Great Britain and brought the country economic prosperity. The situation encouraged people from other parts of Britain to settle in Cornwall, making it bilingual. English, the language of the newcomers and of a large part of the Cornish population, was used in industry and commerce and became the language of education. Cornish, spoken in remote rural areas, started to be regarded as the language of the poor and illiterate people.¹³

During that period the process of emigration began. Many people, mostly inhabitants of poor Cornish-speaking areas, left their native land and Cornish language community almost disappeared. However, the language did not cease. Cornish words and phrases were still used. The native tongue also remained for reciting the *Lord's Prayer*, the *Creed*, or for counting.¹⁴ The language continued to be used as a literary medium, but at the end of the 18th century it ceased as community speech in all parts of Cornwall.

1.3. The history of the Isle of Man and the Manx language

During the Celtic invasion in the Iron Age, the inhabitants of the Isle of Man used a Brythonic language. However, about 400-500 AD Gaelic came to the island. The language spoken in the Isle of Man was the same as that of Ireland and of the Gaels of Scotland. It is assumed that Irish invasion or immigration formed the new culture and the Manx adopted Irish Gaelic.¹⁵

In the 7th century the Isle of Man was conquered by the King of Northumbria. Then, in the 9th century, the Norse began to raid the island and eventually

¹¹ K. MacKinnon, *Development...* op. cit., p. 218.

¹² Ibid., p. 218.

¹³ J. Mills, op. cit., p. 200.

¹⁴ K. MacKinnon, *Development...* op. cit., p. 220.

¹⁵ B. Stowell, *The Case of Manx Gaelic*, 2005, pp. 383-84.

settled and took control of it, establishing The Kingdom of Mann and the Isles.¹⁶ The Norse had impact on the island, but the notable influence was only on its political and legal institutions.¹⁷ The local language, however, was not much influenced by the Norse, as they assimilated into Gaelic culture. Only some words, mainly related to sailing and place names, were borrowed into Gaelic.¹⁸

In the 13th century the Isle of Man became part of Scotland, then was ruled alternatively by the kings of England and Scotland. That was the period when Manx split from Irish and the native tongue of the island, different from the Irish Gaelic, started to develop.

At the beginning of the 15th century the English monarch, King Henry IV, granted tenure of the island to Sir John Stanley. He and his descendants ruled Mann for the next three hundred years. Consequently, contacts and trade with Gaelic speaking Ireland and Scotland became rare and economic and trade relations with England increased. Moreover, the native language started to be threatened by English-speaking administration.¹⁹

Little is known about English influence before the Reformation. The population of the island spoke no English so, when the Church of England was established in Mann, the need to spread the new doctrine inspired the clergy to write in the indigenous language of the country. In 1798 Bishop Hildesley urged the clergy to “use their best endeavours to improve the use and practice of the Manx tongue”.²⁰ Consequently, the first texts written in Manx started to appear.

The times of the Reformation broke the literary link with Ireland, as Catholic Irish-trained priests could not stay in the Isle of Man. As a result Manx people became isolated from Gaelic speaking communities, which influenced the development of the local language. The earliest evidence of the existence of a distinct language in Mann dates from the end of the 16th century. English writers describing the island informed about a language spoken by the native people. As Gibson wrote: “the people are styled Manks-men and their language is Manx”.²¹

When the Isle of Man fell under the influence of the English, the English language started to be used in administration, the church and the law courts. However, Manx remained the community speech of the majority of the population. In the early

¹⁶ Ibid., p. 385.

¹⁷ During that period, Tynwald, the island's legislative body, was established. It still exists. Ibid., p. 150.

¹⁸ Ibid., p. 150.

¹⁹ Ibid., pp. 385-86.

²⁰ Ibid., p.154.

²¹ G. Broderick, S. Ureland, *Language Contacts in the British Isles*, 1999, p. 107.

17th century Bishop Wilson complained that English was not understood by the majority of the population.²²

The 17th and 18th centuries brought first publications in the native language of the Isle of Man. The first record of written Manx was the translation of *The Book of Common Prayer* in 1610. Then, when Thomas Wilson became the Bishop of Mann (in 1698) and realised that the majority of the population of the island knew no English,²³ he translated *Principles and Duties of Christianity* into Manx (in 1707) and initiated the translation of the Bible, which was completed in 1775. Other texts, mainly religious works, were also printed in Manx. Not much is known about secular literature in Manx, as little has been preserved to our times. Short stories and poetry were written in Manx and various texts were translated, including Milton's *Paradise Lost* in 1796.²⁴

1.4. The decline of Manx

The political situation of the island changed in 1765, with *The Isle of Man Purchase Act*, as the Isle of Man was revested in the British crown. Although it never became part of the Kingdom of Great Britain and remained a self-governing crown dependency, the change strengthened the position of the English language and the use of Manx rapidly declined. English was used in all spheres of public life. As Felham²⁵ informed: "The English is preferred in general. (...) it is indispensably necessary".²⁶ It also became the language of instruction in schools. The first English-medium schools were set up in the 17th century but a century later English was the language of instruction in the majority of schools. In 1782 only five schools in the Isle of Man were Manx-medium schools.²⁷

The language shift began and more and more people were becoming bilingual or English-speakers. Manx started to be seen as a barrier to social and economic advancement. Soon, only English was used in cities and towns, as it was perceived to be the only way of becoming successful. Manx retreated to remote areas, where, in some villages, it survived as the community speech to the late 19th century. In 1848 Cumming²⁸ wrote: "Manx is spoken generally in the mountain districts (...) and in the north-west parishes".²⁹

²² P.B. Ellis, *The Celtic Revolution: Study in Anti-Imperialism*, 1985, p. 154, after Wilson, 1707.

²³ S. Ager, *A Study of Language Death and Revival with a Particular Focus on Manx Gaelic*, 2009, p. 15.

²⁴ Ibid., p. 16.

²⁵ John Felham (1780-1813) was an English writer of travel books.

²⁶ S. Ager, op. cit., p. 17, after Felham, 1798.

²⁷ B. Stowell, *The Case...* op. cit., pp. 286-87.

²⁸ J.G. Cumming (1812-1868) was an English geologist.

²⁹ G. Price, *The Celtic Connection*, 1984, p. 77, after Cumming, 1848.

The arrival of large groups of immigrants from England and Scotland during the late 18th and 19th centuries further undermined the position of Manx. Newcomers, settling in different parts of the Isle of Man, spoke only English, so Manx speaking communities soon disappeared even from rural areas. Additionally, a depression in the Manx economy, followed by the recession in the mid-19th century caused that many Manx people, mainly inhabitants of poor Manx-speaking regions, emigrated to different European and American countries.

At the same time tourism increased the importance of English. When in the 19th century the Isle of Man became a popular tourist destination, there was a great demand for English speakers to work in the tourist industry. The knowledge of English brought economic benefits (such as access to services or employment) and Manx was no longer useful. As Stowell informs, even though in the early 19th century children were raised to speak Manx and English, from 1850 the majority of children did not speak Manx at home.³⁰

At the end of the 19th century, the percentage of the Manx-speakers was so small, that the language stopped being used for church services, ceased to be taught at school and was no longer the community speech even in many rural areas. In 1859 a local vicar, William Gill, commented on the disappearance of Manx saying: "It is rarely now heard in conversation except among the peasantry. It is a doomed language".³¹ John Rhÿs (1840-1915), a Celtic scholar, who visited Man several times between 1886 and 1893 confirmed the continuous decay of the native tongue, as it was seen as a sign of backwardness and associated with poverty.³² In his letter dated 1883, a visitor to the Isle of Man commented: "There can be no doubt that the Manx people are thoroughly ashamed of their language".³³

In the 1870s, when Henry Jenner surveyed the language situation of the Isle of Man, he recorded that 29% of the population spoke Manx. In 1911, it was only 4.6%.³⁴ After the First World War there was an abrupt decline in the number of Manx speakers.³⁵ In 1921 scholars recorded 915 speakers and in 1931 the number dropped to 531.³⁶ The language was spoken by the inhabitants of some villages and farms in remote areas of the northern part of the island and was not the community speech any more.

³⁰ B. Stowell, *The Case...*, pp. 390-94.

³¹ P.B. Ellis, op. cit. p. 155, after Gill, 1859.

³² G. Price, op. cit., pp. 81-82, after Rhÿs, 1894.

³³ S. Ager, op. cit. p. 19.

³⁴ Ibid. pp. 19-20.

³⁵ P.B. Ellis, op. cit., p. 157.

³⁶ B. Stowell, op. cit., p. 397; P.B. Ellis, op. cit., p. 157.

1.5. The reasons for language decline

Although it happened in different centuries, when we consider the state of Manx and Cornish, there is an obvious parallel between Lluyd's report on Cornish in 1709 and Jenner's work on Manx in 1874. Both researchers focused on certain similarities. Older generations, speaking Manx or Cornish and also English, did not pass their native tongue on to their children, believing that it would be an obstacle in their lives. As a result, a vast majority of the children spoke only English. The native tongue was seen as a sign of inferiority, whereas English meant high prestige. Large scale migrations of the Manx and Cornish-speaking communities also contributed to the language extinction.

In the Isle of Man there was also social discrimination against people speaking their native language, particularly from the Manx people themselves. Stowell described "almost hysterical attitude adopted by an increasing number of Manx people towards the language".³⁷ In 1855 George Borrow³⁸ commented on the negative attitude towards the tongue saying: "I believe there are a great many Manx people ashamed to speak Manx and in a little time it would be discontinued".³⁹

Cornish stopped being the community speech in the 18th century and Manx in the early 20th century. In the case of both languages – the end of speech communities resulted in the end of the national tongue. When the number of speakers declined, there were fewer opportunities to use the language. Soon only few, elderly people could communicate in it.

In 1777 the last native speaker of Cornish, Dolly Pentreath died.⁴⁰ In 1974, with the death of Ned Maddrell, the last native speaker of Manx, the language became extinct as the first language. As George observed, both in Manx and Cornish, "the death of the last native speaker occurred about 100 years after the preaching of the last sermons".⁴¹

1.6. Language revival

Language revivals in the two countries were not conducted in the same way. When the revival movement began, the state and position of the languages differed and each language enjoyed a different level of support. In Cornwall, additionally, there were disputes connected with the three language varieties that were used.

³⁷ B. Stowell, op. cit. p. 393.

³⁸ Borrow (1803-1881) was an English author of travel books.

³⁹ P. Kelly, *Manx Gaelic: A Language on the Edge*, 2000, p. 62.

⁴⁰ MacKinnon, *Cornish...*, op. cit., p. 14

⁴¹ W. Gunther, *Language Conservancy or: Can the Anciently Established British Minority Language Survive?*, 1990, p. 62

However, when the process started, both in Cornwall and in the Isle of Man the early revivalists did not want the language to be revived as a vernacular speech. Their main idea was to preserve the language for academic study. Local scholars recorded the speech of last native speakers and described the language. It was considered to be the area of study for antiquarians and language scholars. Thus, the language survived thanks to Cornish and Manx language studies, which began in the 19th century.

The early efforts to revive and develop the language were seen, particularly by the Manx people, as unacceptable.⁴² However, soon groups of enthusiasts in both countries decided to change it. They wanted the native language not only to be described and studied, but also used as a living language.

1.7. The Cornish language revival

When Cornish language studies started in the 19th century, there were still people who understood Cornish and used it in their youth. Thus, Cornish scholarship began with recording people with some knowledge of Cornish. Then, it was followed by the publications of dictionaries. Additionally, medieval religious texts, plays and folk tales were collected and published.⁴³

Soon, Cornish scholars undertook a task of restoring the usage of the language. In 1904 Henry Jenner (1848-1934)⁴⁴ published *A Handbook of the Cornish Language*, which became the basis for the language revival and learning. Other leaders of the Cornish revival also focused on promoting Cornish language learning. By the outbreak of the Second World War, four more course-books and first Cornish classes appeared.

The early phase of the revival movement was also associated with the establishment of organisations promoting the Cornish language and culture. They published journals with Cornish language literature, stories, articles, poetry, classical texts and articles on the language revival.

In 1928 *Gorsedh Kernow* [Cornish Gorsedd] started, where people speaking Cornish could meet. Although in the 1930s there were not many people able to speak the language, Cornish was used in public ceremonies, for church services and, in 1935, it started to be broadcast. Also Cornish literature started to develop and plays and poetry written in Cornish, familiarised people with the language.⁴⁵

After the war Cornish language movement steadily progressed. Cornish language courses became popular, so the knowledge of the native tongue spread.

⁴² B. Stowell, *The Case...*, op. cit., p. 401.

⁴³ MacKinnon, *Development...*, pp. 220-22.

⁴⁴ Jenner was a scholar of Celtic languages and initiator of the Cornish language revival.

⁴⁵ Mac Kinnon, *Development...*, pp. 223-26.

Different types of events in Cornish were organised, during which people could learn more about Cornwall and practise speaking the language. More Cornish-language newspapers and magazines were established and publication of Cornish language materials increased.

In 1967 the Cornish Language Board was founded to work on the language promotion. The Board provided information about the language, published scientific and educational materials, organised the language teaching. All those actions helped in the language revival. More people became interested in their native language, learnt Cornish and took part in events, where they spoke the native tongue. Thanks to it the number of people who could communicate in Cornish increased. In the 1980s there were 23 learners' classes of Cornish and the speaking community grew to about a hundred.⁴⁶

However, when the language movement grew and the number of people interested in learning the language increased, problems began, as there was not one language that was used, but three varieties: "Unified" and "Common Cornish", based on Middle Cornish, and "Modern" or "Revived Late Cornish", based on the language used by the last speakers and writers. The language controversy meant that three types of dictionaries, grammar books and course-books of Cornish started to be published. Different Cornish organisations supported different variations of the language and people studying Cornish learnt three different types of the language.

In 2000, when the United Kingdom signed the *European Charter for Regional and Minority Languages*, Cornish was excluded from the list of minority languages. The British government decided that the Cornish were not a minority and their language was extinct. The revived language was called artificial.⁴⁷ Language organisations protested against it. After his research on the Cornish language, a language scholar Kenneth MacKinnon,⁴⁸ published his report in which he provided information about the contemporary state of the language, explaining that it was a living language with a growing number of speakers.⁴⁹ Consequently, in 2002 Advisory Committee of the Council of Europe checked the language situation and Cornwall was granted "minority language" status.

To solve the problem of the use of Cornish in public life, in 2005 The Cornish Language Partnership was established to work on one written form of Cornish. After two years of negotiations, in 2008, "Standard Written Form" of Cornish was accepted by all language organisations and the European Union. In 2009 it started to

⁴⁶ Ibid., pp. 220-28

⁴⁷ BBC, 20.02.2009.

⁴⁸ His study was prepared in 2000. Mac Kinnon, *A single...*, 2007, pp. 1-2.

⁴⁹ K. MacKinnon, *Cornish...*, pp. 1-5.

be used for education and in public life and Cornish became officially accepted by the European Union.⁵⁰

In 2010 UNESCO announced that the former classification of the language as “extinct” was no longer accurate and now it is classified as “critically endangered” and “in the process of revitalization”.⁵¹ In 2014 Cornish people were formally declared a national minority.⁵²

1.8. The revival of Manx

The revival of Manx started in the early 19th century with the publication of dictionaries, grammar books and some literature in Manx. The early revivalists also founded Manx Society “for the publication of national documents”.⁵³ Scientific studies on the Manx languages soon followed. In 1894 John Rhŷs wrote the first study, *Outlines of the Phonology of Manx Gaelic*.⁵⁴ The aim of the early scholars was to preserve the language for academic study and “a desire to be a fluent speaker was regarded eccentric”.⁵⁵

At the beginning of the 20th century various organisations were set up to encourage interest in the Manx language, history, music, folklore. They published teaching materials, books in Manx and about Manx and encouraged young people to use their native tongue.⁵⁶

In the inter-war period, Manx revivalists started to record the speech of the last native speakers,⁵⁷ and, as Stowell informs, made “crucial sound recording”.⁵⁸ All the activities of the group were carried out in Manx. Another event where Manx speakers could use their native language was *Cruinnaght Vanninagh Ashooagh* [Manx National Gathering], which started in 1924, as a one-day event, promoting Manx music, language and culture. However, the hostile attitude towards the language and its speakers⁵⁹ led to the decrease of public support for the initiatives of the language activists and most of them did not last long.

After the Second World War a small group of enthusiasts decided to take a different approach. New language societies were established, which were involved

⁵⁰ BBC News, 19.05.2009.

⁵¹ BBC, 7.12.2012.

⁵² “The Telegraph”, 24.04.2014.

⁵³ P.B. Ellis, op. cit., p. 156.

⁵⁴ B. Stowell, op. cit., pp. 397-98.

⁵⁵ Ibid., p. 402.

⁵⁶ S. Ager, op. cit., pp. 20-24.

⁵⁷ Ibid., p. 27.

⁵⁸ B. Stowell, op. cit., p. 401.

⁵⁹ Speaking in Manx in public places was not tolerated. BBC News, 31.01.2013.

mainly in promoting and supporting the use of Manx. Their main task was to organise language classes, publish teaching materials, as well as materials on Manx folklore, music, songs and literature in Manx (both translations and new works).

As there were people interested in learning the language, the first courses of Manx were organised in the 1950s by people who had a near-native ability in the language. Interest in the language increased in the 1960s, so more language courses were opened. Language activists started running Language Nights, held coffee mornings for Manx speakers, organised literary competitions, promoting and supporting the use of Manx. In 1976 *Yn Chruinnaght* [The Gathering] was revived and became a week-long festival of music, dance and language. Manx became present in the media. Newspapers and magazines with articles in Manx started to appear and radio broadcasts in Manx increased.⁶⁰

The 1971 *Census* showed that the number of speakers of Manx grew from 165 in 1961 to 284 in 1971.⁶¹ Since that time there has been a continuing growth in the number of Manx speakers. In the 2001 *Census* – 1689, that is 2.2% of the population, claimed to have the knowledge of Manx.⁶²

Although there have always been people who have learned to speak Manx as a second language, in the 2009 edition of the *Atlas of World Languages in Danger*, Manx was listed as “effectively dead”. Only after protests from the island, the same year UNESCO agreed to change the classification to “critically endangered”.⁶³

2. Manx and Cornish today

Thanks to the efforts of many people and language organisations, the situation of Cornish and Manx has changed. Both languages are now officially recognised as regional languages. The number of people interested in learning and the number of speakers has been growing. In Cornwall, a survey on the language revealed that 300 000 people know a few basic words, 3 000 can have a simple conversation in Cornish and 2 000 are fluent.⁶⁴ When the language revival started, there were no native speakers of Cornish, now 557 people say Cornish is their mother tongue.⁶⁵ In Mann 1900 people claim to use the language and 50 people are fluent or near-native Manx speakers.⁶⁶ Also the first native speakers of Manx have recently appeared – children brought up by Manx-speaking parents.

⁶⁰ B. Stowell, *The Case...*, p. 402.

⁶¹ S. Ager, op. cit., p. 28.

⁶² *Directory of Minorities and Indigenous Peoples – United Kingdom – Manx*, 2008

⁶³ BBC News, 19.08.2009.

⁶⁴ WalesOnline, 16.01.2010.

⁶⁵ Western Morning News, 9.05.2015.

⁶⁶ P. Gawne, *Securing the Future of Manx Gaelic*. 2002.

Both Manx and Cornish are taught at school. In Cornwall twelve primary schools and four secondary schools offer Cornish as a curricular or extra-curricular activity.⁶⁷ In Mann it is an optional subject in the majority of primary and five secondary schools and about 800 pupils attend the classes.⁶⁸ There is also a Manx-medium primary school, where 70 pupils acquire the language through language immersion.⁶⁹ In one secondary school some subjects are taught through Manx.⁷⁰ In Cornwall there are no Cornish-medium schools, but language organisations plan to open such schools or units in schools as they are known to be the most effective way of learning a language.

The two languages have become present in many aspects of everyday life and in culture. In both countries new publications, translations and new original works in Manx and Cornish are regularly printed. Currently, Cornish Bookshop has 110 titles in Cornish.⁷¹ Not much is written in Manx, as the language has never had a large number of speakers. Most of the works are translations of novels, stories and poetry. In 2006 the first novel written in Manx appeared and now a group of Manx speakers regularly publish original materials in Manx.

Both languages are present in media. Regional newspapers have Manx and Cornish columns and Radio Manx and BBC Radio Cornwall broadcast the news, programmes in the native tongue and language lessons. In Cornwall there are television programmes and films in the native tongue. In Mann it is not possible, as the Isle of Man does not have its own television.

The languages are spoken during public and religious ceremonies, cultural events, leisure activities and also at home. In different parts of Cornwall and the Isle of Man the native languages have become visible. Many towns and villages have retained their Cornish and Manx names, there are bilingual names for new streets, public buildings, road signs.⁷²

In both countries the language revival movements stimulated the growing awareness of national identity. In Cornwall it strengthened nationalistic feelings, which resulted in campaign for a degree of devolution. In 2000, cross party movement launched a campaign for the Cornish Assembly.⁷³ The Cornish believe they should be granted the right to govern themselves because, as a member of the

⁶⁷ BBC, 23.09.2014

⁶⁸ B. Stowell, *The Case...*, p. 411.

⁶⁹ "The Guardian", 2.04.2015.

⁷⁰ S. Ager, op. cit., p.32.

⁷¹ K. MacKinnon, *Cornish...*, p. 239.

⁷² K. MacKinnon, *Cornish...*, p. 249; Western Morning News, 12.11.2009; BBC News, 31.01.2013.

⁷³ BBC News, 11.12.2001.

Cornwall Council, Loveday Jenkin, says: "we are separate, different, not a part of England".⁷⁴

In the Isle of Man the revival campaigns changed the attitude to Manx. In the second half of the 20th century most Manx people rejected their native language, although they "proclaimed themselves as Manx".⁷⁵ As economic boom has changed the demographic situation of the island, now native-born Manx are in minority. For them, the language becomes a symbol of distinct identity. It "has become politically correct and socially desirable".⁷⁶

Conclusions

Now, in both countries people recognise the value of their native language. They consider it to be an essential part of their culture and heritage. Looking for their cultural identity they realise that their own language fosters the sense of belonging to a distinct national group.

Both in Cornwall and the Isle of Man the number of speakers of the native language is constantly increasing. However, it is hard to say if there is a real chance for a successful language revival. The growth is likely to continue if there are opportunities to use the language and the language becomes the means of communication. As language is a social behaviour, it will revive if speech communities are established. There are areas in Cornwall where the use of Cornish in shops and streets is reported,⁷⁷ so in those places it may become the community speech. In the Isle of Man, in towns, there are groups of Manx-speaking families, but they do not live in the same parts of the towns.⁷⁸ However, if a concentration of Manx-speaking families develops in a particular area, a Manx-speaking community may also emerge.

As many languages are dying and researchers forecast that half of the languages currently spoken in the world are likely to become extinct within the current century, it is comforting to know that the language shift can be reversed. Looking at the efforts of the language revivalists in Cornwall and the Isle of Man we can see that both languages have a chance of becoming the community speech again. It is possible because there are people with passion and enthusiasm, who treasure their native tongue and are eager to fight for its survival.

⁷⁴ "The Guardian", 26.01.2012.

⁷⁵ B. Stowell, *The Case...*, p. 415.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 415-16.

⁷⁷ K. MacKinnon, *Cornish...*, p. 244; BBC News, 7.12.2012.

⁷⁸ S. Ager, *op. cit.* pp. 47-48.

Bibliography:

1. Ager, S., *A Study of Language Death and Revival with a Particular Focus on Manx Gaelic*. University of Wales, Bangor, 2009. Web. 10 November 2015. <www.pdf.drive.net/>.
2. Barret, D., *Cornish to be given "national minority" status*, "The Telegraph" (24.04.2014). Web. 5 November 2015. <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/10783741/Cornish-to-be-given-minority-status.html>.
3. *Blair gets Cornish assembly call*, BBC News (11.12.2001). Web. 5 November 2015 <http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/england/1704112.stm>.
4. Broderick, G., Ureland, S. eds., *Language Contacts in the British Isles*. Tübingen, 1999. Web. 5 November 2015. <https://www.google.pl?gwsrd=ssl#q=Gibson +the+people+are+styled+manks>.
5. *Cornish language no longer extinct, says UN*, BBC News (7.12.2012). Web. 5 November 2015. <www.bbc.com/news/uk_england- cornwall_11935464>.
6. *Cornish language – is it dead?*, "This is the West Country" (21.02.2009). Web. 12 August 2014. <www.thisisthewestcountry.com.uk>.
7. *Cornish party Mebyon Kernow sees the future in black and white*, "The Guardian" (26.01.2012). Web. 5 November 2015. <http://www.theguardian.com/uk/2012/jan/26 / cornish-party-mebyon-kernow-future>.
8. *Cornish people formally declared a national minority along with Scots, Welsh and Irish*, "The Independent" (20.04.2014). Web. 27 April 2015. <www.independent. co. uk >News> ukPolitics>.
9. Crossan, R., *Manx: Bringing a language back from the dead*, BBC News (31.01.2013). Web. 15 August 2015. <http://www.bbc.com/news/magazine-21242667>.
10. *Directory of Minorities and Indigenous Peoples – United Kingdom – Manx*, 2008. Web. 10 September 2015. <http://www.refworld.org/docid/49749c8f5.html>.
11. Ellis, P.B., *The Celtic Revolution: Study in Anti-Imperialism*. Talybont, 1985. Web. 10 September 2015. <https://books.google.pl/booksid=cfQRcvqSW7UC&pg=PA155&lpgPA>.
12. Ferdinand, S., "A Brief History of the Cornish language, its revival and its Current Status", "E. Keltoi. Journal of interdisciplinary Celtic Studies", Volume 2. Cultural Survival. (2013). Web. 5 September 2015. <https://www4.umw.edu/celtic/ekeltoi/volumes/vol2/2-6/ferdinand_2.6.pdf>.
13. Gawne, P., *Securing the Future of Manx Gaelic*. 2002. Web. 10 November 2015. <http://www.poileasaidceltscoed.ac.uk/gawneseminar.html>.
14. Gunther, W., *Language conservancy. Can the anciently established British minority languages survive?* [in:] *Fourth International Conference on Minority Languages*, Volume II, *Western and Eastern European Papers*, eds. D. Gorter, J. F. Hoekstra, L. G. Jansma, J. Ytsma.

15. Clevedon, 1990. Web. 1 September 2015. <[https:// books. google. pl/books?id=3XG8aROt64QC&p=PA53&lpg=PA53&dq= w+gunther+ language+conservancy](https://books.google.pl/books?id=3XG8aROt64QC&p=PA53&lpg=PA53&dq=w+gunther+language+conservancy)>.
16. Harrison, D., *When Languages Die: The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge*, Oxford, 2008.
17. Hutchison, P., *Endangered languages: The return of Cornish*, "The Telegraph", (9.12.2010) Web. 27 April 2015. <<http://www.telegraph.co.uk/news/8190467/Endangered-languages-the-return-of-Cornish.html>>.
18. Jenner H., *A Handbook of the Cornish Language*. 1904. Web. 12 September 2015. <[https:// archive.org/details/handbookofcornish00jennuoft](https://archive.org/details/handbookofcornish00jennuoft)>.
19. Kelly, P., *Manx Gaelic: A Language on the Edge* [in:] *The Information Age, Celtic Languages and the New Millenium*, eds. R.F.E Sutcliffe, G. Ó Néill, 2000. Web. 15 November 2015. <http://www.csis.ul.ie/staff/Richard.Sutcliffe/final_proceedings.pdf>.
20. Kelly, P., *Manx today*, BBC (23.09.2014). Web. 15 November 2015. <www.bbc.co.uk/voices/multilingual/manc.shtml>.
21. Kelly, P., *The History of Manx*, BBC (29.10.2014). Web. 10 September 2015. <www.bbc.co.uk/voices/multilingual/manx-history.shtml>.
22. MacKinnon, K., *Cornish Language Study 2000*. 2000. Web. 7 May 2015. <<http://www.magakernow.org.uk/default.aspx?page=797>> Independent Study PDF.
23. MacKinnon, K., *Development of Cornish language and Literature*, [in:] *Rebuilding the Celtic Languages*, ed. D. Ó Néill, Talybont, 2005.
24. MacKinnon, K., *A single written form for Cornish: accommodating contemporary varieties*, A Memorandum to the Cornish Language Commission. 2007. Web. 10 May 2015. <kernowek.net/mackinnon-single-written-form.pdf>.
25. MacKinnon, K., *Cornish Today*, BBC (23.09.2014). Web. 28 September 2015. <www.bbc.co.uk/voices/multilinal/cornish>.
26. Mann, P., *Council backs bilingual road signs*, Western Morning News (12.11.2009). Web. 10 May 2015. <www.westernmorningnewsco.uk/>.
27. *Manx "not extinct" says UN*, BBC News (19.08.2009). Web. 7 May 2015. <news.bbc.co.uk/2/hi/europe/isle_of_man/8210192.stm>.
28. Mills, J., *Genocide and Ethnocide: The Suppression of the Cornish Language*. 2010. Web. 10 May 2015. <www.academia.edu/3079401/Genocide_and_Ethnocide_the_Suppression_of_the_Cornish_language PDF>.
29. Morris, J., *Breakthrough for Cornish language*, BBC News (19.05.2009). Web. 10 September 2015. <www.bbc.co.uk/programmes/b00bf0q8>.
30. *Over 500 say Cornish is their first language*, Western Morning News (9.05.2015). Web. 28 September 2015. <www.westernmorningnewsco.uk/>.
31. Price, G., *The Celtic Connection*, Gerrards Cross, 1984.
32. Ranelagh, J., *A Short History of Ireland*, Cambridge, 1994.

33. Sims-Williams, P., *A new Brittonic gloss on Boethius: ud rocashaas*, "Cambrian Medieval Celtic Studies", 50 (2005). Web. 10 May 2015. <www.ucc.ie/celt/cmcs.html>.
34. *Standard Cornish spelling agreed*, BBC News (19.05.2008). Web. 2 March 2015. <www.bbc.co.uk/programmes/b00bf0q8>.
35. Stowell, B., *Manx Gaelic in the Year 2000*, 2000. Web. 7 May 2015. <<http://www.gaelg.iofml.net/INFO/haacht/mx3.Htm>>
36. Stowell, B., *The Case of Manx Gaelic*, [in:] *Rebuilding the Celtic Languages: Reversing Language Shift in Celtic Countries*, ed. D. Ó Néill, Talybont, 2005.
37. Stoye, M., *A Separate People. Cornish: A Neglected Nation?* BBC/History 2001 Web. 2 March 2015. <http://www.bbc.co.uk/history/british/empire_seapower/cornish_nation_01.shtml>.
38. Williams, H., *Mind your (minority) language: Welsh, Gaelic, Irish and Cornish are staging a comeback*, "The Independent" (9.05.2015). Web 10 May 2015. <<http://www.independent.co.uk/news/education/schools/mind-your-minority-language-welsh-gaelic-irish-and-cornish-are-staging-a-comeback-8454456.html>>.
39. Thomson, R., *The Manx language*, [in:] *The Celtic Languages*, ed. D. MacAulay, Cambridge, 1992.
40. *UN declares Manx Gaelic extinct*, BBC (20.02.2009) Web. 28 September 2015. <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/isle_of_man/7901763.stm>.
41. Whitehead, S., *How the Manx language came back from the dead*, "The Guardian" (2.04.2015). Web. 28 September 2015. <www.theguardian.com/education/2015/apr/02/how-manx-language-came-back-from-dead-isle-of-man>.
42. *2011 Census: Cornish identity*, Cornwall Council. 2011. Web 10 May 2015. <<https://www.cornwall.gov.uk/council-and-democracy/data-and-research/data-by-topic/2011-census/2011-census-cornish-identity/>>.

Dorota Suder

Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu

Some Reflections on Teaching English in Polish Schools

Summary

The article expresses deep concern that Polish students do not seem to be properly equipped by the educational system with the tools enabling them to take part in cross-cultural experiences. Most of them, even after more than a decade of formal instruction in schools, lack the communicative skills which would open the door to getting to know people from other countries. Different aspects of foreign language teaching in our schools have been investigated in order to shed some light on the possible roots of the problem. Having conducted the research on the classroom environment where English is taught, on the materials and techniques used by the teachers to teach, practise and assess the language the students learn, as well as the students' attitudes to practising communicative skills, the author suggests some ways to change the situation in these areas to make English lessons more communicative and, therefore, more effective.

Key words: education, lessons, foreign language, communication, experience

This article is the voice of concern of an experienced language teacher that Polish students do not seem to be properly equipped by the educational system with the tools necessary to take part in the cross-cultural experiences. Many people, not only language teachers, will agree that the key to open the door to intercultural encounters is verbal communication. Unfortunately, majority of Polish students, even after a more than a decade of English instruction, in all types of schools (some of them start their English education as early as the pre-school age of 3) lack the competence and confidence to take part in a simple conversation in a foreign language.

A closer look at different areas of foreign language teaching in Polish schools might help to shed some light on the possible roots of this problem. The ideas and conclusions presented below are based on twenty years' experience in teaching English at different levels (from pre-school children to students at an English Teachers Training College), as well as on the observations of the classes taught by different teachers representing various teaching styles, at different levels of teaching experience. Moreover, as a Teaching Practice supervisor, the author has

read and analyzed hundreds of lesson plans and lesson observation reports, which has helped to trace some problematic areas in language teaching which certainly need to be worked on to give Polish students better chances in the world which uses English as a means of communication.

The areas of the research which will be further elaborated on are:

1. the classroom environment where the foreign language is taught,
2. the materials used by the teachers to teach, practise and assess the language,
3. the language teachers,
4. the students,
5. the system of assessment and the possible backwash effect of the exams in the target language.

1. Foreign Language Learning in classroom environment.

When we think back to our own school years, we probably realise that our teachers were some of the most motivating or de-motivating factors in our education. That is why it is very important to take a close look at the language teacher and their role in fostering development of communicative skills in their students. Enumerating some problems observed in many classes may contribute to understanding the difficulties our students have with speaking a foreign language.

The first problem is that many teachers of English as a Foreign Language still use their mother tongue as the language of instruction. Very often it stems from the fact that they themselves lack proficiency and possibly confidence in using the target language. Unfortunately, even some teachers who can speak English quite well do not use it in their classes because, as they themselves claim, it is against the official policy of the schools where they work. Apparently, in some schools, the teachers are explicitly told not to use the target language for classroom management and instruction as the result of the parents' complaints that the children do not understand and do not follow the lessons, that they feel lost and confused. The general impression, which can be drawn from the observations of many English lessons, is that there might be some grain of truth in the parents' and students' complaints. The major problems noticed in the English classes are discussed below.

First of all, meta-language is very often beyond the range of students' comprehension. Many teachers seem to forget that the language they use to conduct the lesson can be a very valuable source of input as well as chance to formulate natural communicative exchanges, only if it is adjusted to the students' level, which means it should not be more difficult than the students' productive level.

Another problem contributing to students' feelings of confusion in the English class is the organisation of tasks. The instructions given are often too long, too complicated, too difficult to understand even if the teacher, in desperation, finally switches into Polish. Teachers also often forget that providing the model and checking if the students really understand what they are to do, could save them many misunderstandings which come up during the tasks. As a result, the tasks which are the most valuable in terms of promoting communication and fostering fluency (pair work, group work, project work) are often avoided because the class is noisy and difficult to control by the teacher. We must not forget that many teachers still work with big groups: usually there are 24 students in a language class, which may not seem a lot for a history class, but certainly is difficult to manage in terms of language learning, if we want to practise speaking skills, not just give them a lecture on how the language works. The students often feel confused and frustrated or simply not competent enough to do the task in English, so they switch to Polish; they also often do this because sometimes the teachers forget that the students need to revise the vocabulary and structures they will need for the task before they start speaking.

Moreover, in many schools the learners are not used to the idea that they are to work together in pairs or groups to learn from one another, rather than just listen to the teacher who teaches and controls everything, assigning them the role of silent, rather passive recipients of knowledge. Because communicative tasks for many teachers seem to be difficult to organise, conduct, monitor and assess, they simply avoid them, and focus instead on other skills, hoping that the ability to speak will take care of itself and will develop somehow, subconsciously, in the same way it seemed to develop in the case of our native language. However, they ignore the fact that in the classroom environment the students are not exposed to the language in the way they were in their home environment when they acquired their mother tongue, which means that we must practise speaking with our students to foster the growth of this skill rather than hope that the skill will develop by itself on the basis of grammar practice, vocabulary practice or reading practice (which seem to occupy most of any given lesson). I can understand why the teachers focus on these areas in large, mixed-ability groups; they are relatively easy to prepare, conduct and assess, the classes are quiet and orderly, in contrast to the communicative tasks.

What is more, even those teachers who do recognize the need to develop speaking skills in language lessons often choose the controlled types of tasks, which seem to be "safer" in terms of the class management and assessment. Even though some scholars point out that the meaning-oriented activities should be present from the onset of the language learning, most "speaking" tasks from our lessons simply aim at practising saying words or phrases. Songs, rhymes, tongue twisters,

memorized dialogues, valuable as they are for practising rhythm, intonation, pronunciation of sounds, vocabulary and some grammatical structures, do not teach our students how to participate in a conversation. Our students simply never go beyond this repetitive, parrot-like practice of drills. Unfortunately, the situation does not seem to improve with the age or level of the students. Even middle-school and secondary-school students rarely engage in the meaningful communicative tasks containing some type of information gap. The most challenging and demanding and the most common one too, is the description of the picture, which might prepare them for one of the tasks in their final exam, but has very little to do with communication. Even at the highest level of English in some secondary schools the students' competence in other skills (reading, listening, even writing) is much higher than their communicative competence. Possibly due to the fact that even at this level the learner has a rather passive and reactive role in speaking practice, where the pattern Initiation – Response – Evaluation is commonly used. And here two of the parts: Initiation and Evaluation are often assigned to the instructor. Usually, the student is expected only to respond appropriately. Bearing in mind that they are being assessed by the teacher, learners often find it difficult to construct meaningful communication of thoughts and intentions.

2. The system of assessment and the possible backwash effect of the exams in the target language.

Another issue worth closer consideration is the problem of assessment of the communicative skills. Developing clear criteria for assessing students' performance in communication is difficult and time-consuming. Hence, many teachers base their final grades on the average of students' performance in grammar, vocabulary, reading, and listening tests, which are easy to construct, conduct and mark, without including any indication of the students' speaking abilities. Because this skill is not assessed, or not taken into consideration in the final grade, many students do not pay much attention to learning and practising it, considering it less important than learning how to spell words. Spelling properly will help them get a better grade in a test, whereas proper pronunciation can only "confuse" them, as many students claim.

However, the teachers are not the only ones to blame for the negligence of practising speaking skills with their students. This situation follows with the general policy of the educational system because the students write external exams at different levels of their education in a foreign language. On the one hand, the introduction of these exams after each three-year course of learning a foreign language was a good move as it shifted English lessons to the group of so-called "more important

subjects". Because the students are going to be tested by some external authorities, the subject is treated more seriously, just like mathematics, Polish, science, history, by all parties involved: by the teachers, the students, their parents, and school authorities. Everybody does their best, as the results of the exam are somehow indicative of the quality of their work and devotion. So the exams appear to be beneficial to the foreign language itself as a school subject.

On the other hand, the backwash effect of these exams seems to be quite harmful to the quality and amount of time and attention paid to developing communicative skills with the students. Teachers very often complain that they simply do not have enough time to prepare the students for the exam *and* practise communication. Big groups, and the fact that there are only two or three lessons of English per week, as well as the pressure to do well in the exam, which does not include the oral component, certainly contribute to the fact that communicative skills are simply neglected in many English classes. The only exam which includes the oral component is the final exam after the secondary school course. But even at this, supposedly, higher level of education in a foreign language, the students and the teachers do not prepare very diligently for the oral part of this exam as its results do not count in the University application procedure. Both students and teachers prefer to devote more time to practising reading, writing, grammar and vocabulary, because these components will help the students to score more points in their final exam. As a result, during their oral exam, the students often find it very difficult to engage in a conversation with the examining teacher, very often they are not able to express or justify their opinions or choices. The only task which seems to be relatively easy is the second task, where they are to describe the picture. After all, they have practised it at all levels of their instruction. This task, however, is not a communicative task. Too often the students simply recite a memorized formula beginning with the words: "In the picture I can see..."

3. The students' willingness to communicate as the key to success.

Nonetheless, I do not think it is fair to put all the blame for not developing communicative skills on the language teachers, or the system, which puts too much emphasis on the written exams. We cannot disregard the fact that in many cases the students themselves do not see the point in taking part in pair-work and group-work tasks. Many of them are not willing to learn how to develop any communicative strategies beyond referring back to their native language hoping that the word would somehow resemble the equivalent in the target language. Developing communicative skills requires from students some conscious effort, involvement, creativity

and willingness to take part in the communication. It is not easy to put the various elements together (grammar, vocabulary, pronunciation..., etc.) and many students simply give up before they even try.

Another problem is that very often they do not know how to take part in a discussion or conversation; they have no opinion, or no idea what to say, even in their native language. The problems with communication in the target language seem to be rooted in the inability to communicate orally in their mother tongue. Observing the students during the breaks, one can notice that many of them rarely talk to their friends. They prefer to spend their time texting, playing games on their cell phones or surfing the Internet. Nowadays, communication among the young often seems to take different forms, with oral communication no longer being the prevailing one. They use SMS, IM and other communicators rather than talk face-to-face with their friends. And then in the foreign language class or exam we require them to take part in actual conversation, which is something they rarely do even in their native language. Some people say that organising more international exchanges in our schools could help our students in gaining more experience in using the target language for communication. That is true, but again, the students need to take some initiative. Many teachers admit that very often they have to confiscate the students' cell phones for the duration of the school day to force them to interact with their new friends. Otherwise, they are too busy to get to know something about others as they are silently communicating and interacting with their smartphones, which obviously is so much easier than talking to others.

Summary

Summarising, if we want to give Polish students the key to open the door to the cross-cultural experience, we need to introduce some changes in different areas of foreign language teaching, the easiest and the most obvious one is a change in the common perception of success in the language course. The success should be measured by the students' ability to initiate, or at least, to take part in a conversation in a target language, to express their thoughts and to get their meaning across, rather than only by the number of points scored in grammar and vocabulary tests. It can be achieved by introducing the oral component to exams and making it count in the exams which already have this component (the matura exam and some practical, vocational exams). It would also help, if the authorities of the schools required of language teachers their use of the target language for instruction whenever it is possible, allowing the use of L1 only when it is absolutely necessary. Also, the final grade a student gets after each semester should include the grade assessing their oral communication skills, which, in turn, means that the activities selected by the

teachers should engage the learners in meaningful and authentic language use to give the teacher a chance to assess these skills.

Moreover, the students should practise communicative skills in other lessons too, working in pairs, groups, preparing projects together. One positive aspect of all the social networking our students do is that it encourages collaborative activities. Therefore, teachers should exploit the students' willingness to use computers and other electronic devices to promote the idea of doing things together. If the students get used to the idea of cooperation, negotiation of meaning, expressing their own thoughts and justifying their opinions in their mother tongue, it will not be so difficult or strange to do it in the foreign language class.

It seems that these simple changes could help our students to gain a higher level of competence and more confidence in communication. Our students know a lot, many of them can handle quite complex grammatical tasks, like changing active into passive structures, or reporting somebody's utterances, they also seem to have quite a large vocabulary. Unfortunately, often it is only passive knowledge which they never use for real, meaningful purposes. In many cases, the only thing we need to do now is to help them change this knowledge into competence, and the competence into performance in the target language use, to give them more confidence and enable them to take part in the cross-cultural experience.

Bibliography:

1. Brown, H.D., *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, London & New York, 2000.
2. Harmer, J., *The Practice of English Language Teaching*, London & New York, 2007.
3. Kutylowska, K., *Polityka Językowa w Europie. Raport Analityczny*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2013.
4. Prodromu, L., *Mixed Ability Classes*, Macmillan Publishers, London, 1992.
5. Szpotowicz, M., *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport Tematyczny*, Warszawa, 2013.

Gregory S. Szarycz

University of Wrocław

Sizing Up Diversity in the Classroom: Multiculturalism and Multicultural Education in Poland

Summary

Diversity has drawn a great deal of attention in the education sector, especially in recent years. Classrooms nowadays face many challenges on several fronts and dealing with classroom diversity is certainly one of them. As diversity continues to grow in education, particularly in Poland, creating learning environments that are equally beneficial to all students is imperative. Students may differ in motivation, learning style, learning strategies, aptitude, cultural background, social economic status, and past learning experience. This article examines the benefits of increasing diversity, inclusion, and cultural awareness in Polish higher education as well as the consequences when these elements are lacking.

Key words: Poland education, ethnic plurality, teacher attitude, diversity management

Introduction

The Polish understanding of multiculturalism differs significantly from that in other European countries, as it is mainly based on historical memory, referring to the ‘golden period’ of the political life in the Commonwealth of Poland and Lithuania in the 16th and 17th centuries, in which various religious, ethnic and linguistic groups resided.¹ Not so long ago the idea of cultural difference in Poland was limited to abstract discussions and textbook study of exotic peoples and lands outside its national borders. Terms such as “cultural diversity” and “multiculturalism” were not part of Polish vocabulary or, indeed, of considerations in educational theory and policy. Undertakings supporting cultural diversity in contemporary Polish society continue to be based mainly on the popularisation of folkloristic events and the

¹ M. Buchowski, K. Chlewińska, *Tolerance of Cultural Diversity in Poland and Its Limitations*, ACCEPT PLURALISM 7th Framework Programme Project 2012/34, European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies, San Domenico di Fiesole, http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/24381/ACCEPT_WP5_2012_34_Country-synthesis-report_Poland.pdf?sequence=1.

celebration of 'exotic' cultural attractions (e.g. festivals of folk music and cuisine).² Such a 'folkloristic' understanding of multiculturalism, however, does not, regrettably, stimulate serious discussion on the existing integration of ethnic and religious minorities in the public sphere. This is of some concern, as in Poland, changes in immigration patterns and other demographic and economic trends are resulting in increased contact among people from different cultural backgrounds, particularly in the fields of business, culture, and in the education sector. Furthermore, contact zones are beginning to expand beyond regional and national boundaries as technological advances in communication and transportation systems have increased the momentum, quantity, and quality of intercultural interaction across national, cultural, and linguistic borders.

The phenomenon of cultural plurality is relatively new and complex for a country which, since the 19th century, has been sending migrants abroad rather than accepting them. Even today more Poles emigrate than foreigners settle in Poland, but the number of persons who treat Poland as a transit country has increased significantly in the last two decades. Greater internationalisation of higher education is one of the indicators of growing cultural diversity across Europe, increasingly so in Poland in the last decades of the 20th century and especially in the first decade of the 21st.³ It is clearly visible that, as in many other countries, the number of foreign students in Poland is systematically increasing. In May 2005, the Conference of Rectors of Academic Schools in Poland and the Perspektywy Education Foundation established the Study in Poland programme with the aim of strengthening internationalisation.⁴ A consortium was created of the top 40 universities interested in internationalisation. This program has undertaken the organisation of conferences and professional workshops as well as publishing handbooks and studies of important education markets. Study in Poland has promoted Polish higher education in China, India, Vietnam, Thailand, Philippines, Malaysia, Indonesia, Russia, Ukraine, Kazakhstan, and the United States, as well as in Spain, Belgium, the Netherlands, and France. Since the programme started, the number of foreign students in Polish higher education institutions increased by nearly 30%. During the academic year 2005/2006 there

² M. Bieniecki, *Wielokulturowość bez wielokulturowości (z notatnika badacza społeczności lokalnej we Włodawie)*, "Kultura Współczesna" no. 4 (42/2004), p. 306-316.

³ H. De Wit, *Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues*, NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie. (Available at: http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf).

⁴ B. Siwińska, *Poland: Problems of Internationalization*, "International Higher Education" no. 55 (2009), pp. 11-12.

were 10 092 foreign students, comprising 0.52% of the general student population. By 2013/2014 that number had increased to 35 983 or 2.32%.⁵

The Conference of Rectors of Academic Schools in Poland has affirmed that, to become truly international, Polish higher education institutions will need to activate the field of transnational education, enact policies to attract international students and academic staff, and develop international curricula.⁶ Without greater understanding of the international higher education landscape, the process of marginalisation of Polish schools will continue. Furthermore, with the increasing number of international students choosing to study in Poland and with the growing number of domestic students studying abroad, it is increasingly necessary to be aware of cultural differences and their manifestations from a pedagogical standpoint in order to avoid confusions, misunderstandings and difficulties.

Overview of Education in Poland

The Polish educational system has constantly been reformed and adjusted to changing social and political conditions (the collapse of communism, EU integration, global educational challenges), but little attention has been paid to teaching multicultural students, teaching in multicultural classrooms as well as securing curricula adjusted to ethno-cultural diversity. These shortcomings are probably part and parcel of the Polish educational system's structural problems and are at least partly related to the significant underfunding of this sector. Moreover, certain trends have kept Polish higher education institutions from attracting foreign students. By way of example, only a limited number of good programmes are being taught in English. Poland also lacks world-class centres of academic excellence. Poland's top two universities, the University of Warsaw and the Jagiellonian University, rate only among the 400 lowest ranked institutions in the academic ranking by Shanghai Jiao Tong University. The OECD report states that Polish institutions continue to "have no strategy for attracting foreign students [and] typically they have not developed a proactive policy for international marketing."⁷ As of 2015, Poland still has one of the lowest number of international students among the countries of the OECD. Within Erasmus, the European exchange program, for every three Polish students who go abroad only one exchange student travels to Poland.

Notwithstanding, higher education is in transition and teaching in a changing school system constitutes a new challenge. Classrooms in the higher education

⁵ Ibid., pp. 111-112.

⁶ Ibid., pp. 111-112.

⁷ Ibid., pp. 111-112.

sector are slowly but systematically undergoing changes as student populations are becoming increasingly heterogeneous. Cultural diversity is an exciting development with tremendous pedagogical potential, but it also poses real and significant challenges to faculty who are now faced with the prospect of teaching and managing students of unfamiliar cultures, languages and backgrounds. This increasing diversity has resulted in a need for higher education in Poland to evolve with the changing circumstances while at the same time maintaining excellence. Lecturers, in turn, are required to create suitable learning environments that will meet the needs of students from diverse cultural, linguistic, educational and socio-economic backgrounds.⁸

Many different factors account for the progress, prospects and perils of multicultural education. Essential among these are attitudes, values, skills and commitments of classroom lecturers. To a large degree, lecturers' effectiveness, or in the worst case, ineffectiveness, with ethnically diverse students and multicultural content is a direct reflection of the quality of their professional preparation.⁹ Few lecturers in Poland have had the kind of education, experience or training in multiculturalism that create feelings of confidence in their ability to work well with ethnic plurality. Feelings of inadequacy, coupled with few persuasive incentives or strong and convenient programmes of professional development, result in severe shortages of competent multicultural lecturers. These conditions suggest that teacher educators and education policy makers should immediately implement compulsory multicultural teacher training programmes and training in intercultural skills.¹⁰

Depending in part on their background, preparation, and personality, lecturers approach cultural diversity in the classroom with a wide range of emotions and attitudes. That the potential for cultural conflict exists when teachers and students do not share the same beliefs, values, and behaviours is undeniable and is a reality

⁸ E. Lemmer & J. Squelch, *Multicultural Education. A teacher's manual*, Pretoria, 1993.

⁹ J.A. Banks & C.A. Banks, *Multicultural education in Western societies*. London: Holt, Richard and Winston, 1989, p. 154.

¹⁰ See J. Lynch, *Multicultural Education. Principles and Practice*, 1986, pp. 153-158; S. L. Melnick & K.M. Zeichner, *Teacher education's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity*, 1998, Spring "Theory Into Practice" 37 (2), pp. 88-97; N.M. Hidalgo, *Multicultural teacher introspection*. In T. Perry & J. Fraser (Eds.), *Freedom's plow: Teaching in the multicultural classroom* New York: Routledge, 1993, pp. 99-106; N.D. Burstein and B. Cabello, *Preparing teachers to work with culturally diverse students: A teacher education model*, "Journal of Teacher Education", 40 (5/1989), pp. 9-16; I. M. Chisholm, *Preparing teachers for multicultural classrooms*, "The Journal of Educational Issues of Language Minority Students", 14, (1994, Winter) pp. 443-68; C. Grant, *Best practices in teacher education preparation for urban schools: Lessons from the multicultural teacher education literature*, "Action in Teacher Education", 16, 1994, p. 118; N.F. Dana & D.M. Floyd, *Preparing pre-service teachers for the multicultural classroom: A report on the cased study approach*, paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Los Angeles, CA. 1993, (Eric Document Reproduction Service No. ED 355 225).

in many classrooms. However, Gay¹¹ has identified two other realities of human interaction that are relevant to cultural diversity in the classroom:

* Classroom conflict cannot be entirely eliminated. This holds true whether the students are culturally, ethnically, or socially homogeneous or heterogeneous. What *is* essential *is* knowing how to minimise and redirect conflict when it occurs.

* Points of potential conflict can be identified. With knowledge of cultural differences and satisfactory observation skills, instructors can recognise at least some of the values, attitudes, and behavioural patterns that may give rise to classroom conflict. Once identified, these can be addressed in such a way as to enhance rather than impede the instructional process.¹² To enhance their effectiveness in multicultural settings, Hernandez¹³ recommends the following for educators: first, they need to develop an awareness of culture in themselves, both as individuals and educators. This usually is a prerequisite to acceptance of the reality and validity of cultural differences, a first step in dealing with diversity in the classroom. Second, they need to develop an awareness of culture as it is manifested in their students, both as individuals and members of different cultural groups. To understand how culture influences what happens in their classrooms, educators must have “local cultural knowledge about a group’s history, economic circumstances, religious and social organisations, socialisation practices, conceptualisation of social competence and language uses”. Third, educators need to know which sociocultural factors influence the teaching and learning process and how they do so. Those who develop their cultural knowledge and insights will be prepared to devise effective strategies for working with all students, whatever their backgrounds and capabilities.

Arthur¹⁴ states that teachers who feel inadequate in their knowledge of ethnic pluralism are not likely to be very effective in their efforts to teach ethnically diverse students and multicultural content. If teachers have not been equipped to teach ethnically diverse classes and have not been educated in multicultural teaching methodology they will probably not succeed in teaching in a multicultural classroom setting.

¹¹ G. Gay, *Interactions in culturally pluralistic classrooms*, in: J.A. Banks (ed.), *Education in the 80s: Multiethnic education*, Washington, D.C.: National Education Association, 1981, pp. 42-53.

¹² H. Hernandez, *Multicultural education: A teacher's guide to content and process*, Columbus, OH: Merrill, 1989, p. 27.

¹³ *Ibid.*, pp. 28-29.

¹⁴ M.L. Arthur, *A fundamental pedagogical perspective on multicultural education with special reference to tertiary institution*. Pretoria: University of South Africa (M.Ed.dissertation), 1992, p. 112; See also S. C. Trent, C.D. Kea & K. Oh, *Preparing preservice educators for cultural diversity: How far have we come?* “Exceptional Children”, 74, 2008, pp. 328-350.

Analysis of the Problem

While racial integration in Poland has been hailed so far as being without major incidents, with foreign students comprising little more than 2% of the total student population,¹⁵ educators are beginning to face challenges in coping with increasingly multicultural classrooms. Many educators in Poland continue to possess a very vague understanding of the concept of multicultural education and they also lack a sound educational approach to multicultural teaching. These shortcomings are the fundamental prognosis of problems experienced in multicultural classrooms. As a point of departure, therefore, it is vitally important for Polish educators to have a clear understanding and insight of multicultural education. Armed with it, they will hopefully be in a position to make their personal teaching designs or programmes more effective. This challenge requires new knowledge and a varied repertoire of teaching strategies that are inclusive of diverse cultural and linguistic factors, including communication styles, ways of knowing, attitudes toward conflict, problem-solving styles, discourse styles, and learning styles. The remainder of this paper will elucidate each of these competencies in turn.

Learning Styles

Learning styles, which have been defined as “the preferences students exhibit in their learning”,¹⁶ have received more and more attention recently. This is because there are many levels at which learning styles differ from country to country. Naturally, the style used in the “home” country, especially if it be a non-Western educational tradition, will influence the study skills that the students will have developed, and the way in which they deal with the sorts of study skills that are expected of them in a Western educational setting. As Murray¹⁷ observed, learners can no longer be treated as homogeneous. This marks a shift from problems of teaching to the problems of learning.¹⁸ Benson has argued that “diversity is perhaps most apparent in classrooms where the learners come from varied sociocultural and linguistic backgrounds”.¹⁹ Accordingly, understanding multicultural learning styles is not just about being ‘politically correct’. It is about equity. An equitable classroom is a classroom that considers the cultural background, and by extension, thinking patterns and behaviour, of its students.

¹⁵ B. Siwińska, op.cit., pp. 11-12.

¹⁶ P. Hlebowitsh, *Design the School Curriculum*, Boston, 2005, p. 40.

¹⁷ D.E. Murry, *The tapestry of diversity in our classroom*. In K.M. Bailey and D. Nunan (eds.), *Voices from the language classroom*, Cambridge, 1996.

¹⁸ P. Benson, *(Auto)biography and learner diversity*. In P. Benson, and D. Nunan, (eds.), *Learner's Stories*, Cambridge, 2005, pp.4-21.

¹⁹ Ibid., p. 5.

Discourse Styles

By way of example, there are many culturally determined and thus different ways of organising thought and argument, ranging from inductive “zooming out” (starting with the details and working one’s way up to the general agreement), to strongly deductive, “zooming in” (starting with the general idea and gradually moving towards closer detail). In an article titled “Cultural Thought Patterns in Intercultural Education”, Kaplan²⁰ proposed the study of culturally determined rhetorical patterns as a means of addressing a problem which was then pervasive in the field of applied linguistics. This model of “contrastive rhetoric” or a generic typology of cultural writing patterns has received much criticism to date, and while it is not an endorsement of one cultural style over another, language teachers have sometimes used this typology to privilege the American or Anglo-Saxon (linear or direct) pattern superior to the others. In recent years Kaplan’s model has been criticised for its tendency toward cultural caricature and its failure to reflect the broader multiculturalism and linguistic diversity that international students bring to the classroom. Notwithstanding, Asian and Western discourse strategies, respectively, illustrate the above point rather well. Recently, Yue²¹ has observed that there are indeed obvious differences in the organisation of Chinese and English composition. English composition usually follows the “introduction-body-conclusion” mode, whereby in the “introduction”, English writers usually present some related background information first, and then narrow down the information to the topic. Next, usually in the last sentence of the introduction, writers provide the thesis statement of the essay. In the “body” section, also according to Kaplan, every paragraph begins with a topic sentence followed by some subdivisions of the topic, each supported by examples, facts or illustration, developing the central concept to other ideas in the whole composition to prove or argue a point. In the “conclusion”, writers usually restate the ideals of the thesis and then make some comments on the topic, including a summary or evaluation. Yue suggests that, by contrast, “qi-cheng-zhuan-he”²² is the common structure of modern Chinese composition, in which *qi* is the preparation of the topic; *cheng* is the introduction and development of the topic; *jun* (zhuan) turns to a seemingly unrelated subject; and *he* is the conclusion of the whole essay. Accordingly, the Asian might be expected to use a “topic comment” order of presentation “in which the main point (or comment) is deferred until sufficient ‘back-grounding’ of the topic

²⁰ R. Kaplan, *Cultural Thought Patterns in Intercultural Education*, “Language Learning”, 16, 1966, pp. 1-20.

²¹ Y. Yue, *Rhetoric: A Tale of Two Cultures*, “The International Journal of Language, Society and Culture”, 28, 1999, pp. 92-99.

²² *Ibid.*, p. 94.

has been done”.²³ The Westerner “tends to expect a discourse strategy of opening the discussion with the introduction of the speaker’s main point so that other speakers may react to it and so that he or she can develop arguments in support as they are needed”.²⁴

What would all this mean for the lecturer teaching in a multicultural classroom? By way of example, let us take a look at the way some of the theoretical frameworks approach the thought process and argumentation in conversation. For a lecturer, this would be important in judging whether an essay or a presentation is well-argued. As a lecturer myself, for some years I taught essay-writing techniques, and urged my students to pose their argument in a concise and logical way – by starting with an introduction which would lay out the path they wished to follow, summarised in the “thesis statement”, and to start each paragraph with a topic sentence, followed by several “support” sentences which would justify their topic sentences. This, I would emphatically point out, was the clearest and most logical way of arguing a point in an essay. However, in a multicultural classroom, this would patently not be the only logical way of structuring an essay. It might be the one which would appear most obvious to the Westerner trained in this approach, but to other cultures other ways of structuring logic might seem as logical, if not more so. It is important, therefore, that the lecturer in a multicultural classroom is trained in these various approaches.

Communication Styles

Within any communicative event, the speaker makes a choice as to how indirect he or she is going to be. This choice is determined by many factors:²⁵ the differences in power and social standing between the participants. Within the communicative event there will be a range of choice varying from the relatively direct and the relatively indirect. It is clear that different cultures have different norms in terms of acceptable degrees of indirectness – compared to, say, an Australian “norm”, Israelis are quite direct, and Greeks tend to be very indirect.²⁶ German and Dutch people are traditionally quite direct and being forthright is appreciated on the whole in Germanic conversations. Also, as there is only a relatively small amount of power distance in, say, Dutch society, this will not generally have as great an

²³ R. Scollon & S.W. Scollon, *Intercultural Communication – A discourse approach*. Oxford, 1995, p. 1.

²⁴ *Ibid.*, p. 2.

²⁵ J. Thomas, *Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics*, London and New York, 1995, pp. 124-133.

²⁶ A. Wierzbicka, *Cross-Cultural Pragmatics*, Berlin, 1991.

impact on the level of directness as it would, for example, in Belgium, where power distance is greater and social status perceived as being more important. Seen from that perspective, the Dutch and the Germans (like the Russians, incidentally) have a reputation for “bluntness” in intercultural communication situations. This is seen quite strongly in situations where the participants do not see eye-to-eye: the Dutch or German method generally would be to say “I don’t agree” and proceed to explain why, whereas an Australian person, for example, might prefer to say “I see what you mean, *but...*” or “You have a point there, *however...*”. This can lead to situations where sometimes the conversation “stops”. The Dutchman, German or Russian expects a return sally to his disagreement, while the other (American, British, or Australian) partner is left with a discouraged feeling of “oh well, that’s that then”, and that it is fruitless to continue negotiations.

Some cultures prefer harmonious relations over frankness and directness, and others prefer to be more “down to earth”, and criticisms (justified or not) can be openly expressed. In a culture where harmonious relations between people are important, there is a tendency to use indirect ways of communication, because less explicit messages are less threatening or potentially hurtful, and are therefore a way of saving face. In this indirect or “high context” communication, one has to read more between the lines. In high context cultures such as Chinese, where it is important not to lose face,²⁷ classroom interaction between a low-context Western lecturer and a high-context Chinese student can pose problems. In Chinese culture a direct questioning approach is quite uncommon. Moreover, the educational system in China is what we would call “old-fashioned”; the main problem for Chinese/Asian people is the danger of losing face by perhaps giving a “wrong” answer in public,²⁸ and what would be worse, being told that it was incorrect in public by the lecturer. Moreover, the notion of plagiarism is alien to Chinese culture,²⁹ where there is no individual claim, no ownership of intellectual property, and it is hard for Chinese students to conceptualise an original idea.³⁰ In China, knowledge-making is not open to everybody as it is in the West,³¹ and quoting without referencing is common practice. Being an individualist in a collective culture is considered undesirable and is

²⁷ A. Hwang, S. Ang & A. Francesco, *The silent Chinese: The influence of face and kiasuism on student feedback-seeking behaviors*, “Journal of Management Education” 26, (1/2002), pp. 70-98.

²⁸ Ibid., pp. 70-98.

²⁹ D. Liu, *Plagiarism in ESOL students: Is cultural conditioning truly the major culprit*, “ELT journal” 59 (3/2005), pp. 234-241.

³⁰ C. Stone, *What plagiarism was not: Some preliminary observations on classical Chinese attitudes toward what the West calls intellectual property*, “Marq. L. Rev.”, 92, 2008, p. 199.

³¹ W.P. Alford, *To steal a book is an elegant offense: intellectual property law in Chinese civilization* 2 (1995)

generally avoided. Such students coming to a Western, highly individualist culture to study are suddenly supposed to write a paper in this new system. This can prove difficult for both the students and the educator who is also suddenly faced with a moral dilemma whether to punish for what he or she believes to be *intended* 'academic dishonesty'. This is not always the case.

Cooperative learning is essential for Hispanic students as well. Culturally speaking, they seem reluctant to openly demonstrate what they know for fear of embarrassing those who do not know. Hispanic, not unlike Asian students, view the educational process as hierarchical, with the teacher being the absolute authority.³² Some Hispanic students are almost terrified by the thought of speaking out in class, even in a group setting.

Social Distance

Every culture has its own tacit rules as to what is acceptable behaviour and what is not: such as how much (or little) physical proximity is allowed. How much and what kind of eye contact is acceptable? The study of kinesics and proxemics illustrate that there are important differences between cultures on this front. The classic story of a conversation between a North American and a Latin American which tells how their conversation may begin at one end of a corridor, but end up at the other, with neither party aware of the reason why, was explained in a well-known study by Edward Hall³³ nearly 60 years ago. In this study he illustrated that due to the differing relative sizes of the "bubble of space" in which interpersonal contacts normally take place, a situation can arise where, during the interaction, the Latin American moves closer to the North American, who instinctively moves back, resulting in an intercultural "dance" down the corridor, leaving the North American with an indefinable feeling that the South American is being pushy, and the South American with the impression that the North American is being evasive.

There is much that can be explored in the field of non-verbal communication (prosody, paralanguage, gesture and so on). An Asian student giving a presentation before the class will be far more reserved in the use of body language and facial expression than, say, a Russian or Canadian. Intonation patterns will differ significantly, not to mention the volume at which the student is accustomed to speak. Generally, the better the student's (and the lecturer's) English is, the more there is a shift in focus from grammatical and lexical problems to sociolinguistic or pragmat-

³² A. Pajewski & Enriquez, L., *Teaching from a Hispanic perspective: a handbook for non-Hispanic adult educators*. Arizona Adult Literacy and Technology Resource Center, Inc., Phoenix, AZ, 1996.

³³ E.T. Hall, *The Silent Language*. Garden City, NY, 1959.

ic problems. However, the sense that the foreign student “isn’t very good at English” almost always has an impact on the lecturer’s perception of the student’s success (or lack of success) at studying. Many people have experienced the feeling of disquiet and embarrassment when asked to communicate in a language with which they are not entirely familiar. People are afraid of making mistakes, of appearing clumsy or ridiculous. The roots of our cognitive processes are to a certain extent determined by our native tongues, and to be required to function in a second language can have a profound effect on the speaker, whether lecturer or student. Further, although the concept of an individual “self” is in itself a Western one,³⁴ it remains interesting and viable when discussing second-language use and behaviour. The oft quoted Sapir-Whorf hypothesis states that the (native) language we use determines the way in which we view and categorise the world – including such deep-seated cognitive processes as the way we deal with space and time.³⁵

For example, many African languages and African thought in general have no concept of future tense, but rather a “long-ago” past (“zamani”), and a present tense or time, the “sasa”.³⁶ In traditional African cultures people tend to mirror all values and morals against the remote past where the essence of all existence can be found. Life now (in the “sasa” time) needs to be related to and linked with that remote “zamani” time, which transcends all time as such, not least because the ancestors have laid there the stories and myths necessary for life.³⁷ Africans therefore take great pride in the activity that is occurring at the moment. Kenyans in particular are concerned with people more than they are concerned with schedules. As Richmond and Gestrin observe, “Time for Africans is defined by events rather than the clock or calendar. For Africans, the person they are with is more important than the one who is out of sight”.³⁸ Hispanics too tend to focus on the present time rather than the future. They often live the phrase *Dios dira* or “God will tell”, that is, time is relative. To arrive late for an engagement in the American southwest is called “Mexican time”. While in Anglo society, a clock “runs”, in Spanish, a clock “walks”, *el reloj anda*. Lecturers should be aware of the African or Hispanic time concept, and try

³⁴ R. Ames & L. David Hall, *The Problematic of Self in Western Thought, Thinking from the Han: Self, Truth, and Transcendence in Chinese and Western Culture*. Albany: State University of New York Press, 1998.

³⁵ B. L. Whorf, *The relation of habitual thought and behavior to language*, reprinted in B. L. Whorf *Language, thought, and reality. Selected writings*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology 1956, pp. 134-159.

³⁶ J.S. Mbiti, *African religions and philosophy*. London, 1969, p. 17.

³⁷ *Ibid.*, p. 17.

³⁸ Y. Richmond & P. Gestrin, *Into Africa: Intercultural Insights*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1998.

to ease the student slowly into scheduling class activities that require time frames. Attendance and punctuality also become relative concepts. Obviously, the words and linguistic structures a culture needs to convey its thoughts and messages do tell us a little about the nature of that culture or country.

It would be interesting and valuable to learn as much as we can about the cultures and learning strategies of the students that come to Poland from overseas, but there are limits to how well informed we can be. However, it is not necessarily the knowledge alone of the cultural differences coupled with an awareness of individual character differences, gender differences or generational differences, which make a good intercultural communicator, but rather applying the necessary skills to enable us to bridge the gaps;³⁹ to develop what Storti⁴⁰ has termed “the art of crossing cultures”.

Teaching is not easy at the best of times, and teaching in the multicultural classroom can have a real effect on the lecturer's levels of confidence as tried and tested tactics do not always have the intended effect. There is no easy cookbook approach to developing intercultural competence. Rather, it is a developmental process that requires constant self-reflection and ongoing educative actions to increase one's personal cultural knowledge and knowledge of the cultural lives of those whom we encounter. An approach to the study of culture in general, as opposed to the study of a specific culture, provides a framework from which to analyse different cultural patterns and develops a cultural competence that is applicable to a wider variety of situations. Teachers who are successful with culturally and linguistically diverse students have developed the intercultural competence that enables them to interpret the total behaviour of their students from a perspective that is informed, but not limited, by a view of culture as a guiding force in our lives. They position cultural difference among other individual differences that affect the learning process. Their knowledge of cultural differences, such as communication styles, ways of knowing, attitudes toward conflict, problem-solving styles, discourse styles, and learning styles, becomes a natural part of their analytical thinking. They do not need an intercultural specialist to remind them of these differences. Culture will become part of their pedagogy. These teachers have become multicultural persons who approach the totality of their lives from a perspective that values the rich diversity that exists among people.

³⁹ E. Schnitzer, *English as an International language: Implications for interculturalists and language educators*, “International Journal of Intercultural Relations”, 19/2, 1995, pp. 227-236.

⁴⁰ C. Storti, *The art of crossing cultures*. Yarmouth, ME, 1990.

Bibliography:

1. Alford, W.P., *To Steal a Book is an Elegant Offense. Intellectual Property Law in Chinese Civilization*, Stanford, CA, 1995.
2. Ames, R. and Hall, D.L., "The Problematic of Self in Western Thought," *Thinking from the Han: Self, Truth, and Transcendence in Chinese and Western Culture*. Albany, 1998.
3. Arthur, M.L., *A fundamental pedagogical perspective on multi-cultural education with special reference to tertiary institution*, Pretoria: University of South Africa (M.Ed. dissertation), 1992.
4. Banks, J.A. and Banks, C.A., *Multicultural education in Western societies*, London: Halt, Richard and Winston, 1989.
5. Benson, P., *(Auto)biography and learner diversity*. In: Benson, P. and Nunan, D. (eds.), *Learner's Stories*, Cambridge, 2005, pp. 4-21
6. Bieniecki, M., *Wielokulturowość bez wielokulturowości (z notatnika badacza społeczności lokalnej we Włodawie)*, „Kultura Współczesna” 4 42/2004, pp. 306-316.
7. Buchowski, M. and Chlewińska, K., "Tolerance of Cultural Diversity in Poland and Its Limitations", ACCEPT PLURALISM 7th Framework Programme Project 2012/34, European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies, San Domenico di Fiesole, <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/24381/ACCEPT_WP5_2012_34_Country-synthesis-report_Poland.pdf?sequence=1>.
8. Burstein, N.D. and Cabello, B., *Preparing teachers to work with culturally diverse students: A teacher education model*. "Journal of Teacher Education", 40 (5/1989), pp. 9-16.
9. Chisholm, I.M., *Preparing teachers for multicultural classrooms*, "The Journal of Educational Issues of Language Minority Students", 14, (1994, Winter) pp. 443-68.
10. Dana, N.F. and Floyd, D.M., *Preparing pre-service teachers for the multicultural classroom: A report on the cased study approach*. Paper presented at the annual meeting of the Association of Teacher Educators, Los Angeles, CA, 1993. (Eric Document Reproduction Service No. ED 355 225).
11. De Wit, H., *Internationalisation of higher education in Europe and its assessment, trends and issues*. NVAO Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2010, <http://www.nvao.net/page/downloads/Internationalisation_of_Higher_Education_in_Europe_DEF_december_2010.pdf>.
12. Gay, G., *Interactions in culturally pluralistic classrooms*. In: Banks, J.A. (ed.), *Education in the 80s: Multiethnic education*, Washington, D.C.: National Education Association, 1981, pp. 42-53.
13. Grant, C., *Best practices in teacher education preparation for urban schools: Lessons from the multicultural teacher education literature*, "Action in Teacher Education" 16, 1994, pp. 1-18.
14. Hall, E.T., *The Silent Language*, Garden City, NY, 1959.

15. Hampden-Turner, C. and Trompenaars, F., *Building Cross-Cultural Competence: How to create wealth from conflicting values*, Chichester: John Wiley & Sons, 2000.
16. Hernandez, H., *Multicultural education: A teacher's guide to content and process*, Columbus, OH: Merrill, 1989.
17. Hidalgo, N.M., *Multicultural teacher introspection*. In: Perry, T., and Fraser, J., (eds.), *Freedom's plow: Teaching in the multicultural classroom*, New York: Routledge, 1993, pp. 99-106.
18. Hlebowitsh, P., *Design the School Curriculum*, Boston, MA, 2004.
19. Hwang, A., Soon, A. and Francesco, A., *The silent Chinese: The influence of face and kiasuism on student feedback-seeking behaviors*, "Journal of Management Education" 26 (1/2002), pp. 70-98.
20. Kaplan, R., *Cultural Thought Patterns in Intercultural Education*, "Language Learning" 16, 1966, pp. 1-20.
21. Lemmer, E. and Squelch, J., *Multicultural Education. A teacher's manual*, Pretoria, 1993.
22. Liu, D., *Plagiarism in ESOL students: Is cultural conditioning truly the major culprit*, "ELT journal" 59, (3/2005), pp. 234-241.
23. Lynch, J., *Multicultural Education. Principles and Practice*, Paul: London, Boston & Henley, 1986.
24. Mbiti, J.S., *African religions and philosophy*, London, 1969.
25. Melnick, S.L. and Zeichner, K.M., *Teacher education's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity*, "Theory Into Practice" 37, 2, (1998, Spring), pp. 88-97.
26. Murry, D.E., *The tapestry of diversity in our classroom*. In: Bailey, K.M. and Nunan, D. (eds.), *Voices from the language classroom*, Cambridge, 1996, pp. 434-438.
27. Pajewski, A. and Enriquez, L., *Teaching from a Hispanic perspective : a handbook for non-Hispanic adult educators*, Arizona Adult Literacy and Technology Resource Center, Inc., Phoenix, AZ, 1996.
28. Richmond, Y. and Gestrin, P., *Into Africa: Intercultural Insights*, Yarmouth, Maine, 1998.
29. Schnitzer, E., *English as an International language: Implications for interculturalists and language educators*, "International Journal of Intercultural Relations" 19, (2/1995), pp. 227-236.
30. Scollon R. and Scollon S.W., *Intercultural Communication – A discourse approach*, Oxford, 1995.
31. Siwińska, B., *Poland: Problems of Internationalization*, "International Higher Education" 55, 2009, pp. 11-12.
32. Stone, C.R., *What plagiarism was not: Some preliminary observations on classical Chinese attitudes toward what the West calls intellectual property*, "Marq. L. Rev", 92, 2008, p. 199.

33. Storti, C., *The art of crossing cultures*, Yarmouth, ME, 1990.
34. ten Dam, I. and Hatton, K., EIAE conference 2000. Session 9.05: *Differences between educational style(s) of guest institute and home country*, Netherlands: ITC.
35. Thomas, J., *Meaning in Interaction: an Introduction to Pragmatics*, London and New York, 1995.
36. Trent, S.C., Kea, C.D. and Oh, K., *Preparing preservice educators for cultural diversity: How far have we come?* "Exceptional Children" 74, 2008, pp. 328-350.
37. Wierzbicka, A., *Cross-Cultural Pragmatics*, Berlin, 1991.
38. Yue, Y., *Rhetoric: A Tale of Two Cultures*, "The International Journal of Language, Society and Culture" 28, 2009, pp. 92-99.

Ludzie czasem umierają ze wstydu... Kultura i natura jako dwa aspekty kondycji człowieka w prozie Williama Goldinga

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest poddanie analizie ukazanego w powieści Williama Goldinga *Rytuały morza* obrazu kultury jako nieodłącznego elementu ludzkiej kondycji, warunkującego jego postrzeganie świata i siebie samego. Autorka odwołuje się do Plessnerowskiego pojęcia „sztucznej naturalności” człowieka, który zdaniem filozofa jest istotą kulturową z natury. Zasadniczym elementem kondycji ludzkiej jest zbiór odgrywanych przez jednostkę ról społecznych, które określają jej tożsamość. Ukazana w powieści egzystencjalna sytuacja człowieka zasadza się na współlistnieniu kultury i natury, których wpływ na ludzki podmiot podlega zmianom w zależności od czasu, miejsca i społeczności, w której jednostka się znajduje. Powieść ukazuje kulturę nie jako zbiór jednolitych postaw i przekonań, ale jako dynamiczną strukturę zbudowaną z różnorodnych perspektyw, wynikających z odmiennych wrażliwości jednostkowych.

Słowa kluczowe: kultura, natura, rola społeczna, naturalna sztuczność

Wprowadzenie

Tematyka kultury była obecna w dziełach Williama Goldinga od początku jego literackiej działalności. Jednym z najważniejszych motywów jego pierwszego dzieła, *Władca much*, jest problem kruchości kulturowej formy ludzkich zachowań i jej dogłębnie sztucznego charakteru. Niewątpliwie kultura pełni w dużej mierze rolę regulującą zachowania międzyludzkie, ale jej wpływ na kształtowanie osobowości zdaje się mieć znacznie głębsze znaczenie niż determinowanie sposobów, w jakie ludzkie dążenia zostają skanalizowane. Kulturowe dyrektywy wnikają w podświadomą sferę zachowań, stają się przyjmowaną za oczywistość perspektywą percepcyjną. Człowiek nie jest w stanie wyjść poza jakąś określoną kulturowo wizję świata; odrzucając jedną, wpada w inną, lub raczej poznając inną, decyduje się na odrzucenie poprzedniej. W tym sensie, paradoksalnie, określona postawa epistemologiczna zdaje się mieć konsekwencje natury ontologicznej, gdyż poznanie, samowiedza, świadomość kształtują określone jakości i postawy. Termin „kultura”

jest pojęciem niejasnym; jeżeli obejmuje on całokształt materialnych i niematerialnych osiągnięć człowieka, będzie on tak szeroki, jak wszelkie osiągnięcia ludzkości i tak wąski, jak dorobek kilkunastoosobowej społeczności. Kultura jest więc zjawiskiem tak niedookreślonym, jak powszechnym; zjawiskiem, które charakteryzuje nasz ludzki sposób istnienia i które wciąż jest przedmiotem rozważań rozmaitych dyscyplin i teorii naukowych¹.

Niech będzie wolno autorce odnieść się na wstępie do jednej z nich, a mianowicie do antropologii filozoficznej Helmutha Plessnera², której jedną z podstawowych kategorii jest pojęcie „sztucznej naturalności”/„naturalnej sztuczności” jako wyznacznika kondycji ludzkiej. Człowiek, zdaniem filozofa, jest miejscem krzyżowania się biologii i ducha. Żyjąc na styku wymiarów duchowego i materialnego, próbuje on stworzyć przestrzeń dla własnej specyficznej egzystencji; przestrzeń, która pozwoli mu w materialnym świecie wyrazić to, co niematerialne, a co przecież nie pozwala mu na istnienie czysto biologiczne. Według Plessnera człowiek jest więc istotą kulturową z natury³, bo kultura właśnie jest rezultatem poszukiwania właściwego dla siebie środowiska. Nowe narzędzie dane mu przez naturę – rozum – okazało się wykraczać swą dociekliwością poza zbiór możliwych odpowiedzi, jakich jest ona zdolna udzielić. Istota ludzka nie znajduje już w niej zaspokojenia i pewności pokrewieństwa, czuje głęboko swoją od niej odmienność i nieprzystawanie, co pozbawia ją właściwej wszystkim zwierzętom harmonii. Sama natura, dając człowiekowi świadomość postawiła go w postawie odśrodkowej (eks-centrycznej), a przez to zaburzyła poczucie więzi ze światem biologicznym i popchnęła go do tworzenia rzeczywistości sztucznej. W tym sensie używa Plessner kategorii naturalnej sztuczności⁴ istoty ludzkiej, która tworzy konkurencyjną dla natury rzeczywistość przy użyciu danych jej przez naturę narzędzi. Dlatego też egzystencja ludzka możliwa jest tylko jako społeczna i tylko jako kulturowa. Ludzkie twórcze działanie nie ma i nie może mieć charakteru teleologicznego, gdyż mając jedynie poczucie braku, nie ma człowiek w sobie żadnej określonej wizji rzeczywistości, w której mógłby czuć się zadowolony. W rezultacie człowiek staje twarzą w twarz z różnorożnością kultur zbudowanych na fundamencie różnorodnych wartości, które odzwierciedlają pragnienia i dążenia swych twórców. Poczucie niezgłębialności istoty ludzkiej i wynikający

¹ Por. E. Nowicka, *Świat człowieka-świat kultury*, Warszawa 2009.

² W tekście pojawi się szereg kategorii sformułowanych przez Helmutha Plessnera, który, obok Maxa Schelera i Arnolda Gehlena, uważany jest za twórcę współczesnej antropologii filozoficznej.

³ „Skoro człowieka ma się pojmować jako podmiot odpowiedzialności za własną kulturę, jako twórcę w horyzoncie własnej historii, ów proces twórczy musi dokonywać się z samego fundamentu, z korzenia jego człowieczeństwa...”, H. Plessner, *Władza a natura ludzka*, Warszawa 1994, s. 22.

⁴ „Człowiek zostaje odkryty jako podmiot, jako twórca i produktywny «miejsce» powstawania kultury.” H. Plessner, op.cit., s. 16.

żeń brak konkretnego wzorca i celu, do którego miałyby dążyć ludzkość w swoim rozwoju, są podstawą przekonania, że wszystkie kultury są równouprawnione pod względem swojej słuszności czy adekwatności w opisie kondycji człowieka⁵.

Podobna perspektywa zdaje się towarzyszyć literackim obrazom Williama Goldinga, w których autor ukazuje człowieka jako istotę z natury społeczną, szukającą swojego sensu w stworzonej przez siebie rzeczywistości kulturowej. W zasadzie wszystkie dzieła noblisty, bez względu na to, czy ich fabuła osadzona jest w prehistorii, średniowieczu czy współczesności, kładą duży nacisk na opis relacji społecznych, czyniąc je niekiedy, jak w przypadku *Trylogii morskiej*, głównym tematem opowieści. Niezmiennie znaczący jest także fakt, że niemal zawsze przemiana moralna głównego bohatera, a ta jest kolejnym motywem obecnym w niemal wszystkich dziełach pisarza, przebiega w kontekście spotkania z drugim człowiekiem. Swój wywód pragnę oprzeć na analizie *Rytuałów morza*, które stanowią pierwszą część *Trylogii morskiej*. Zamierzam zwrócić uwagę czytelnika na szereg interesujących zjawisk kulturowych, które w powieści opisuje Golding. Niewątpliwie poddaje on krytyce hierarchiczny system społeczny Wielkiej Brytanii, w którym wartość człowieka jest w dużej mierze wyznaczana przez jego pochodzenie. Golding pokazuje także, jak bardzo siła oddziaływania norm kulturowych uzależniona jest od miejsca, w którym znajduje się społeczność, bowiem owe normy mogą ulec zawieszeniu w określonych okolicznościach. Wreszcie pragnę wskazać na fakt, że niekiedy w ramach jednej kultury występuje różnorodność „kultur indywidualnych” rozumianych jako odmienne sposoby postrzegania rzeczywistości i swojego miejsca w nim.

Intertekstualność i struktura dzieła

Jako bezpośrednie źródło *Rytuałów morza* Kinkead-Weekes i Gregor wskazują *Wellington: The Years of the Sword* autorstwa Elizabeth Longford⁶, w którym autorka opisuje historię duchownego, pasażera statku, który w stanie upojenia alkoholowego kompromituje się publicznie chodząc nago po pokładzie i śpiewając sprośne piosenki. Wytrzeźwiawszy, duchowny nie jest w stanie pokazać się na oczu współpodróżnym i zamyka się w swojej kajucie, odmawiając przyjmowania pokarmu i nawiązania jakiegokolwiek kontaktu; po kilku dniach duchowny, nie mogąc znieść ciężącego na nim brzemienia wstydu, umiera. Golding, dogłębnie przejęty tą

⁵ „Afirmacja naszej kultury i religii oznacza, zatem, zaniechanie ich absolutyzacji, uznanie pozaeuropejskich systemów kultury i obrazów świata, które wobec swoich podmiotów i tym samym pośrednio wobec Boga, przed którym wszystkie [kultury], jako „ludzkie”, są równe – są równouprawnione albo przynajmniej na równi możliwe”, H. Plessner, op.cit., s. 16.

⁶ E. Longford, *Wellington: The Years of the Sword*, London 1969.

historią, postanowił nadać jej kontekst społeczny i psychologiczny, który pozwoliłby zrozumieć sytuację, w której człowiek „umiera ze wstydu”⁷. Dzięki typowej dla prozy Goldinga dbałości o szczegóły, którą pamięta się z *Władcy much* czy *Wieży*, czytelnik może doświadczyć rzeczywistości morskiej podróży z wszystkimi jej przyjemnymi i przykrymi aspektami. Akcja *Rytuałów morza* rozgrywa się w czasach napoleońskich, latach 20. XIX wieku, gdy siła i splendor brytyjskiej floty zaczyna ją dość dramatycznie słabnąć⁸ i opowiada historię pasażerów statku, którzy płyną z Anglii do Australii. Statek, którym odbywa się podróż, jest statkiem wojennym przemianowanym na pasażerski, który oprócz podróżnych mieści w sobie także broń, zapasy żywności i zwierzęta. Jego kapitan, Anderson, jest władcą absolutnym, nieznoszącym sprzeciwu tyranem, który z wymiernym szacunkiem traktuje tylko tych, którzy mają nad nim władzę. Bezpośrednio za kapitanem w hierarchii ważności stoją oficerowie, a kolejna warstwa to przedstawiciele wyższych warstw społeczeństwa: wolnomyśliciele o antyklerykalnych poglądach, zarozumiała guwernantka czy rozwiązyły artysta. Przestrzeń pod pokładem natomiast zajmują przedstawiciele „nizin społecznych”, emigranci poszukujący szansy na nowe lepsze życie na Antypodach. Najważniejszymi jednak pasażerami, wokół których koncentrować się będą wydarzenia na statku i których zapiski stanowią treść książki, są młody wykształcony arystokrata – Edmund Talbot, oraz pastor kościoła Anglikańskiego – James Colley.

Techniką narracyjną, którą Golding stosuje w powieści, a która obecna jest także w wielu innych jego dziełach, jest struktura ideograficzna, definiowana przez Virginie Tiger jako narracja, w której dane wydarzenie jest ukazane z dwóch odmiennych perspektyw⁹. Celem tego zabiegu wydaje się podkreślenie faktu, że rzeczywistość literacka, podobnie jak rzeczywistość świata realnego, obfituje w paradoksy, których z uwagi na naszą zindywidualizowaną perspektywę poznawczą zdajemy się nie dostrzegać, a które stanowią nieodłączny element ludzkiej kondycji. Powieść nawiązuje formą do osiemnastowiecznej konwencji powieści epistolarnej, do której zresztą główny bohater otwarcie się odnosi: „Moje zapiski stają się krótkie jak niektóre rozdziały pana Sterne’a!”¹⁰. Pierwszą część powieści stanowi pamiętnik pisany przez Edmunda Talbota, młodego polityka mającego w Australii objąć stanowisko zarządcy dla jego ojca chrzestnego, wysokiego rangą polityka,

⁷ I. Gregor i M. Kinkad-Weekes. *The Later Golding*, „Twentieth Century Literature”, Vol. 28, No. 2, William Golding Issue (Summer, 1982), s. 112.

⁸ V. Tiger, *William Golding's Wooden World: Religious Rites in Rites of Passage*, „Twentieth Century Literature”, Vol. 28, No. 2, William Golding Issue (Summer, 1982), s. 218.

⁹ V. Tiger, op.cit., s. 217.

¹⁰ W. Golding, *Rytuały morza*, tłum. A. Nakoniecznik, Warszawa 1994, s. 54.

którego nazwisko otworzyło mu drzwi do kariery. Druga część powieści obejmuje natomiast treść listu Pastora Colleya do siostry, w którym to liście duchowny pragnie podzielić się z nią intymnymi duchowymi przeżyciami związanymi z wyprawą.

Charakterystyka bohaterów

Edmund Talbot jest arystokratą z krwi i kości, który czuje, że do roli zarządcy predestynuje go nie tylko arystokratyczne pochodzenie, ale także staranne wykształcenie i inteligencja, a nade wszystko wyjątkowa perceptywność i przekonanie o dobrej znajomości „ludzkiej natury”. Opanował do perfekcji sztukę konwersacji, wiedząc, że w jego środowisku elokwencja jest kluczem, który otwiera wiele drzwi – podobnie jak pochlebstwa, w których także młody człowiek jest biegły i w które obfituje jego dziennik¹¹. Talbot jest dogłębnie przekonany o istnieniu naturalnej hierarchii społecznej, w myśl której z danym jej poziomem wiążą się określone przywileje¹². Hierarchia ta jest w jego mniemaniu nie tylko zjawiskiem wpływającym z prawa natury, ale także osiągnięciem kultury oświeconego społeczeństwa¹³. Jak się jednak przekona, będąc świadkiem wydarzeń mających miejsce na statku, kultura owa zdolna jest przyzwalać na barbarzyństwo w imię wolności ekspresji, prawa do rozrywki czy też kultywowania określonej tradycji.

Pastor James Colley, drugi główny bohater powieści, jest nisko urodzonym człowiekiem, który próbuje wspiąć się na wyższy poziom struktury społecznej, jednak zdaniem obserwującego go Talbota chłopskie pochodzenie duchownego prześwieca w jego służalczym zachowaniu, braku pewności siebie, a nawet w fizjonomii, która w jego otoczeniu budzi politowanie. Jakby tego było mało, kapitan statku, o nastawieniu skrajnie antyklerykalnym, interpretuje jego obecność jako ingerencję ciemnoty w strefę swoich wpływów i publicznie poniża duchownego. Colley szybko

¹¹ Talbot pisze: „Ty, ojczy chrzestny, pomogłeś mi postawić stopę na pierwszym szczeblu drabiny i bez względu na to, jak wysoko uda mi się wspiąć – ostrzegam waszą lordowską mość, że moje ambicje nie znają granic! – nigdy nie zapomnę, czyja życzliwa dłoń pomogła mi uczynić pierwszy krok. O to, aby nie okazał się niegodnym tej pomocy, ani nie zrobił nigdy czegoś, co mogłoby przynieść wstyd waszej lordowskiej mości, gorąco modli się wdzięczny syn chrzestny”, *Rytuały morza*, s. 7.

¹² Swoje przekonanie o zasadności istnienia hierarchii społecznej opiera Talbot na teorii politycznej sięgającej do filozofii Arystotelesa, który twierdził, że ludzie z natury przynależą do różnych klas społecznych, por. P. Redpath, *William Golding. A Structural Reading of His Fiction*, London 1986, s. 65.

¹³ Przełom osiemnastego i dziewiętnastego wieku był czasem gwałtownych przewrotów, które owocowały zmianami w strukturze społecznej wielu krajów, nie tylko Europy. Wojna o niepodległość w Stanach Zjednoczonych, Rewolucja Francuska, Rozruchy Gordona czy zamieszki pod hasłem „Wilkes and Liberty” w Londynie to jedynie niektóre przykłady ruchów społecznych mających na celu zmianę pozycji klasy panującej. Talbot, będący członkiem teje, jest żywo zainteresowany zachowaniem istniejącego porządku.

zyskuje status czarnej owcy, na której skupia się złośliwość załogi. Talbot opisuje rozliczne przykłady upokarzania pastora, które otwarcie potępia, nie będąc jednak w stanie ukryć rozbawienia, które owe dokuczliwości w nim budzą. Colley z kolei jest świadom tego, że swoją pozycję społeczną zawdzięcza stanowi duchownemu, a nie pochodzeniu, koneksjom czy zdolnościom intelektualnym. Z tego też względu kwestią dla niego zasadniczą jest jego strój, będący z jednej strony symbolem kościoła jako instytucji, a z drugiej określeniem jego własnej tożsamości, jakkolwiek wtórnej i sztucznej. Kiedy pastor spaceruje po pokładzie w stroju będącym „istnym delirium kościelnej elegancji”¹⁴, współpasażerowie rzecz jasna okazują mu szacunek, ale czynią to z uwagi na obecność atrybutów władzy kościelnej, a nie ze względu na osobę samego pastora. Colley, którego ani fizjonomia, ani elokwencja, ani walory intelektualne nie budzą respektu, w istocie skrywa się za autorytetem kościoła, a czyni to w sposób na tyle nieprzekonujący, że w krótkim czasie staje się pokładowym błaznem. Z perspektywy światłego Edmunda Talbota bowiem, strój ów na tle surowej morskiej scenerii budzi raczej rozbawienie niż respekt: „Komża, sutanna, peruka oraz biret wyglądały wręcz idiotycznie w padających niemal pionowo promieniach słońca”¹⁵. Colley jest więc chodzącą antytezą poważanego sługi bożego, który samą swoją osobą skłaniałby ludzi do refleksji moralnej i metafizycznych rozważań.

Rytuał jako przestrzeń oddziaływania kultury i natury

W wielu swoich powieściach Golding wskazuje na typową dla społeczeństwa brytyjskiego w jego czasach tendencję do uzależniania wartości człowieka od jego pozycji społecznej. Przekonanie to nie jest poparte przekonującymi racjonalnymi argumentami, ale stanowi powielany bezrefleksyjnie schemat, według którego zaprowadza się różnicujące podziały między ludźmi. Choć wydaje się, że hierarchia społeczna jest tworem kulturowym, paradoksalnie w *Rytuałach morza* okazuje się ona być prostą kalką ze świata zwierząt, gdzie podział na osobniki silniejsze i słabsze jest oczywistością biologiczną. Jakkolwiek w konsekwencji coraz bardziej radykalnego wyalienowania się człowieka ze środowiska przyrodniczego kultura stała się jego „drugą naturą”, to jednak surowa biologiczność ludzkiego ciała, tendencje i mechanizmy podskórnie łączące nas z resztą bytów ożywionych nie dają się w pełni okiełznać i ujawniają się wtedy, gdy kulturowe wyznaczniki zachowania zostają zachwiane. Niosący ze sobą określone konotacje kulturowe strój, będący w zasadzie jedynym orężem pastora, okazuje się być niewystarczający do powstrzymania ludzkiej reakcji na zew natury.

¹⁴ W. Golding, *Rytuały morza*, op. cit., s. 78.

¹⁵ Ibid.

Kultura okazuje się nie być dość silna, aby zahamować z gruntu atawistyczne pragnienia, a jednym z nich jest właśnie chęć rozładowania negatywnych emocji na najsłabszym osobniku, z którym to zjawiskiem mamy do czynienia w powieści. Podczas przekraczania równika przesądni marynarze, pragnąc zapewnić powodzenie wyprawy¹⁶, odpowiadają szereg rytuałów ku czci Neptuna. Ofiarą tychże pada rzecz jasna pastor James Colley, pasażer, który postrzegany jest jako społecznie najsłabszy głównie z racji tego, że nie przynależy do żadnej grupy, w której mógłby znaleźć oparcie. Jednym z owych rytuałów jest „badger-bag”: Colley zostaje pochwycony i wrzucony do brezentowego wora napełnionego brudną wodą morską i fekaliami. Przed owym skatologicznym „chrztem” ma miejsce parodia aktu komunii świętej, kiedy to nieokreślona ohydna mieszanina wpychana jest w usta duchownego i rozsmarowywana po jego twarzy¹⁷. Doświadczwszy brutalności, która nie została wystarczająco dobrze zakamufLOWANA pozorami zabawy, Colley uświadamia sobie, że w mniemaniu pasażerów statku jest on „obcym”, jest niemalże przedstawicielem innego gatunku, z którym pasażerowie nie czują się istotowo spokrewnieni, przez co nie są w stanie także z nim współodczuwać. Duchowny wierzy jednak w siłę wspólnoty kulturowej łączącej go z resztą społeczności i wkrótce potem udaje się do kajut marynarzy, aby w duchu chrześcijańskiej doktryny okazać przebaczenie, ale także po to, by odbudować swoją pozycję w społeczności. Wstępując w przestrzeń „pod pokładem” Colley zagłębia się jednak w rzeczywistość jeszcze radykalniej odbiegającą od norm kulturowych, rzeczywistość, która rządzi się surowymi prawami morskiego życia gloryfikującymi siłę i bezwzględnie karzącymi wszelkie oznaki słabości. A jako słabość właśnie interpretowane jest pojawienie się duchownego w przestrzeni współpółstwa w celu okazania przebaczenia. Pod namową marynarzy duchowny upija się rumem i dopuszcza się fellatio na jednym z nich, a następnie kompromituje się publicznie, chodząc półnago po pokładzie i oddając mocz na oczach pasażerów. Wytrzeźwiałwszy, Colley nie jest w stanie spojrzeć w oczy współpółdróżnym, zamyka się w swojej kajucie i odmawiając przyjmowania pokarmów, przez szereg dni leży zwrócony twarzą do koi.

Kiedy Edmund Talbot, wezwany przez jednego z oficerów do wykorzystania swojego autorytetu w celu wpłynięcia na postawę duchownego, zjawia się w jego kajucie, czytelnik doświadcza zderzenia dwóch odmiennych sposobów postrzegania świata. Choć obaj mężczyźni wywodzą się z jednego kręgu kulturowego, ich postrzeganie rzeczywistości oraz stopnia, w jakim człowiek jest z nią połączony, różni się diametralnie. Przekonany o słuszności światopoglądu racjonalistycznego,

¹⁶ Obecność duchownego na statku postrzegana jest w tradycji morskiej jako zły omen.

¹⁷ W. Golding, *Rytuały morza*, op. cit., s. 173.

Talbot stara się zrzucić całą sytuację na karb ludzkiej skłonności do ulegania pokusom, która nie jest obca najznajmniejszym postaciom:

– Cóż, panie Colley, to z pewnością nadzwyczaj niemiła sprawa, ale może mi pan wierzyć, nadmiernie się nią pan przejmuję. Nadużycie mocnego trunku, łącznie ze wszystkimi tego konsekwencjami, stanowi doświadczenie, przez które każdy mężczyzna powinien przejść przynajmniej raz w życiu, bo w przeciwnym razie skąd miałby wiedzieć, co przeżywają inni? Co się tyczy niefortunnego zadośćuczynienia potrzebom fizjologicznym na pokładzie... Proszę sobie tylko wyobrazić, jakie sceny rozgrywały się tam w przeszłości! (...) Za dzień lub dwa będziemy się wspólnie śmiać z tej przygody.

Nie uzyskałem żadnej odpowiedzi. (...) Rozłożywszy ręce w bezradnym geście opuściłem kajutę, a oficer jak cień podążył za mną.

– I co powiesz, Summers?

– Pan Colley pragnie umrzeć¹⁸.

Argumenty Talbota nie odnoszą żadnego skutku, bo mają one charakter racjonalny, podczas gdy Colley jest człowiekiem odbierającym świat emocjonalnie. Pomiędzy tymi dwoma kodami nie ma i nie może być porozumienia, gdyż są one bezpośrednim wyrazem zupełnie odmiennych wrażliwości. Talbot nie rozumie cierpienia człowieka, którego tożsamość zbudowana jest na duchowym wymiarze rzeczywistości, który to wymiar winien on ucieleśniać. Arystokrata reprezentuje empiryczne postrzeganie świata, w którym ważne jest to, co postrzegalne zmysłowo; w jego mniemaniu wybryk Colleya był przejściowym obrazem, który zostanie wymazany z ludzkiej pamięci, jak tylko pojawi się „nowy obraz” duchownego – trzeźwego, poważnego, pogrążonego w modlitwie. Arystokrata nie rozumie tego, że w mniemaniu Colleya uległ nieodwracalnej zmianie nie tylko jego wizerunek, ale przede wszystkim „treść” jego osoby. Po kilku dniach, nie mogąc znieść ciężącego na nim brzemienia, pastor umiera. Umiera ze wstydu¹⁹.

James Colley jest trafnym ucieleśnieniem owej plessnerowskiej wizji kondycji ludzkiej, w której wzniosłość współistnieje z przyziemnością, a duchowość z cielesnością²⁰. Rejs jest dla pastora przede wszystkim podróżą duchową, pełną prób i pokus, które trzeba przezwyciężyć, walk, które z własną próżnością musi stoczyć człowiek; jest dla niego doświadczeniem cielesno-duchowym, będącym

¹⁸ W. Golding, *Rytuały morza*, op. cit., s. 112-113.

¹⁹ Por. I. Gregor i M. Kinkead-Weekes, op.cit., s. 112.

²⁰ E. Paczkowska-Lagowska, *Wstęp*, w: H. Plessner, *Władza a natura ludzka*, Warszawa 1994, s. XX.

specyficznie ludzkim sposobem odczuwania świata: „Oto jesteśmy zawieszeni między lądem tworzącym dno oceanu a niebem, niczym orzech na gałęzi albo liść unoszący się na powierzchni stawu!”²¹. Jest to postrzeganie świata niedostępne dla racjonalnego umysłu Talbota, który, poznając suche fakty, nie pochyla się nad ich rzeczywistym znaczeniem. Gregor i Kinkead-Weekes twierdzą, że dzięki postrzeganiu emocjonalnemu, które jest głównym kryterium doświadczania rzeczywistości będącej dla niego zbiorem symboli, Colley nie tyle widzi świat, co widzi „poprzez świat”²², dostrzega subtelne znaczenia ukryte pod powierzchnią tego, co namacalne. Być może owo nakierowanie na duchowość czyni go w pewnym sensie ślepy na pewne aspekty materialnego wymiaru świata, na zawłości międzyludzkich relacji, w których niepodzielnie rządzi *physis*. Koniec końców, pastor zostaje jednak zmuszony do tego, aby stanąć twarzą w twarz z rzeczywistością swojej cielesności, ze swymi psychofizycznymi uwarunkowaniami, i ginie przytłoczony tą konfrontacją²³. Do końca nie wiadomo, co tak naprawdę wydarzyło się pod pokładem. Talbot, będący pierwszoosobowym narratorem, nie jest świadkiem tego, jak marynarze upijają Colleya, a informacja o akcie seksualnym, którego pijany duchowny miał się publicznie dopuścić, jest przez niego podsłuchana w rozmowie dwóch marynarzy. Wiadomo natomiast, że to, co się wydarzyło, wystarczyło, aby w oczach pasażerów i w swoich własnych oczach Colley został odarty z godności nie tylko kapłańskiej, ale także ludzkiej.

Role społeczne

Taka interpretacja faktów daje wyraz głębokiej dwulicowości uczestników wydarzenia, którzy potępiają zachowanie duchownego, postrzegając je jako prymitywne i niegodne nie tylko duchownego, ale człowieka w ogóle, ale nie potępiają równie niegodnego i bezdusznego zachowania przeprowadzających upokarzający rytuał członków załogi. Obnażenie się Colleya koresponduje z obnażeniem agresji i żądzy upokorzenia drugiego człowieka, które motywują czyny marynarzy, ale które są także widoczne w niemym przyzwoleniu na prześladowanie duchownego, jakie dają pasażerowie statku. Zachowanie marynarzy nie szokuje, gdyż nie odbiega znacznie od potocznych wyobrażeń na temat ludzi morza; co więcej, reszta pasażerów skrycie także czerpie przyjemność z widowiska, które pociąga ich swoją

²¹ W. Golding, *Rytuały morza*, op. cit., s. 202.

²² I. Gregor i M. Kinkead-Weekes, op.cit., s. 117: „Colley does not see the world, so much as see through it”. „See through” oznacza w języku angielskim przejrzeć coś, dotrzeć do sedna, zdobyć ogłód prawdziwej natury czegoś. Określenie to sugeruje więc, że Colley, dzięki rozbudowanemu emocjonalnemu uposażeniu, ma zdolność wejrzenia w rzeczywisty sens wydarzeń.

²³ I. Gregor i M. Kinkead-Weekes, op.cit., s. 113.

egzotyką, które tylko tu, z dala od cywilizowanej Anglii, może mieć miejsce. Colley stał się ofiarą prześladowania, gdyż nie był w stanie wystarczająco szczelnie osłonić się swoją rolą społeczną, która gwarantuje nietykalność. Na lądzie pastor Colley byłby pod ochroną kultury, która nakazuje powstrzymywać animozje i okazywać szacunek zwłaszcza osobom piastującym ważne w społeczeństwie stanowiska. Jego rola jest przez niego odgrywana nieumiejętnie, a jako jednostka napiętnowana jest on w swoich działaniach osamotniony.

Jakkolwiek pasażerowie są próbką przekroju społeczeństwa, od arystokracji po margines społeczny, statek jest rzeczywistością w pewien sposób „zawieszoną” poza kulturowym środowiskiem osiemnastowiecznej Anglii. Podróżni nie tyle są kimś, ile odgrywają role określonych osób, stanowią pewne typy ludzkie i społeczne. Nie jest pomysłem Plessnera twierdzenie, że człowieka określają role, jakie pełni w społeczeństwie, jednak oryginalne wydaje się znaczenie roli społecznej w określaniu istoty człowieka, jakie prezentuje filozof. W myśl jego filozofii człowiek jest ze swej natury istotą „sztuczną” także w tym sensie, że jego subiektywność wyraża się poprzez społeczne i kulturowe manifestacje²⁴. Stanisław Czerniak definiuje role społeczne jako „trwałe wzory zachowań przyjmowanych przez jednostki w odniesieniu do oczekiwań kierowanych pod ich adresem przez otoczenie społeczne”²⁵ i niewątpliwie definicja ta sprawdza się w fabule powieści, gdzie poszczególne postaci wpięrow sondują oczekiwania innych względem siebie, a następnie świadomie bądź nie wpasowują się w ich wyobrażenia. Definicja Czerniaka nie ujawnia jednak istotowej ważności roli w procesie ludzkiej samoidentyfikacji. Nie ma bowiem, zdaniem Plessnera, jakiegoś rdzenia ludzkiej autentyczności, który koordynowałby niejako od wewnątrz zbiór ról, jakie człowiek pełni; role jako takie stanowią budulec jaźni poszczególnych osoby. Innymi słowy, roli człowieka od człowieka oddzielić się nie da, jest ona niezbywalnym medium człowieczeństwa, które w sposób konieczny i mimowolny jest internalizowane przez jednostkę. W filozofii Plessnera próżno więc szukać pojęcia trwałego podmiotu, będącego podłożem określonych cech; ludzkie Ja jest poznawczym pomostem między rolami, który inicjuje konstytuowanie się nowych ról. Według Plessnera wchodzenie w role jest niezbywalnym aspektem człowieczeństwa – człowiek jest „sobą”, realizując oczekiwania innych, a uwolnienie się od roli w imię „autentyczności” jest iluzją.

Golding nie krył tego, że *Rytuały morza* z zamierzenia miały być alegorią teatru, w którym statek i jego pasażerowie odgrywają rolę raz to sceny i aktorów, raz

²⁴ S. Czerniak, Lorenz, Plessner, Habermas. *Dylematy antropologiczne filozofii współczesnej*, Nowa Wieś 2002, s. 9.

²⁵ Ibid., s. 82.

to widzowi. Podróżni cały czas odgrywają jakąś „rolę”, która wyznacza ich miejsce w strukturze społecznej statku i która określa ich w relacji do innych. Wydaje się, że role same domagają się obsadzenia: rozpustna panna Zenobia stanowi antytezę panny Granham – cnotliwej i powściągliwej guwernantki, szlachetny i odpowiedzialny oficer Summers, który zdołał wyrwać się z nizin społecznych i osiągnąć wysoką pozycję dzięki własnej pracy, kontrastuje ze zdemoralizowanym Deverellem, który stanowisko oficera zdobył dzięki nazwisku; tchórzliwy Pike tracący rozum w sytuacji najbliższego zagrożenia jest przeciwieństwem odważnego Prettimana; kapitan Anderson, ucieleśniający władzę państwową i racjonalizm, oraz pastor Colley, symbolizujący władzę Kościelną i irracjonalizm. Zgodnie z Plessnerowską teorią trudno byłoby oddzielić role, jakie te osoby pełnią na statku, od nich samych, ponieważ owe postaci są ucieleśnieniem określonych postaw. Pełnione przez nich role nie stanowią dodatku do ich „istoty”, czymkolwiek miałyby ona być, ale są konieczną formą ich specyficznego sposobu wyrażania się w świecie.

Niemożliwość rozdzielenia kultury i natury

Rzeczywistość „biologiczna” i „kulturowa” stanowią w prozie Goldinga niedającą się oddzielić całość. Fakt ten widoczny jest jasno już w głównym motywie powieści, ucieleśnionym przez jednego z jej dwóch głównych bohaterów: upokorzony publicznie człowiek umiera ze wstydu. Wydarzenie o znaczeniu społecznym, kulturowym, powoduje wydarzenie na płaszczyźnie biologicznej; to, co duchowe, powoduje to, co cielesne, kultura zmienia naturę. Z drugiej strony jednak natura przewyższa kulturę, gdyż człowiek, postrzegany jako najsłabszy osobnik w grupie zostaje przez nią zniszczony pomimo tego, że piastuje ważną kulturowo funkcję. „Sztuczność” kultury, która wyraża raczej wyobrażenia człowieka o sobie samym niż jego rzeczywistą kondycję, bardzo trafnie wyraża w powieści dialog na temat litografii autorstwa jednego z pasażerów, przedstawiającej śmierć kapitana Nelsona:

– Czy wie pan, że byłem pierwszym artystą, który uwiecznił na litografii śmierć lorda Nelsona?

– Przecież pana przy tym nie było!

– Jak najdalej od śmierci, powiadam. Istotnie, nie było mnie tam, podobnie jak żadnego innego artysty. (...)

– (...) Człowieku, co przyszło ci do głowy, żeby rysować tych wszystkich oficerów klęczących w nabożnym skupieniu, wznoszących oczy ku niebu albo wpatrujących się w umierającego dowódcę? Przecież wtedy trwała zażarta bitwa i każdy miał pełne ręce roboty!

Po brodzie mężczyzny pociekła kolejna strużka wina.

– Myli pan sztukę z rzeczywistością. (...) Jak wiadomo, lord Nelson umierał w jakimś cuchnącym zakamarku pod pokładem, zupełnie sam, jeśli nie liczyć dogasającej lampy. Kto, u wszystkich diabłów, zechciałby namalować coś takiego?²⁶

Nikt nie chciałby czegoś takiego namalować, bo mało kto chciałby to oglądać. Kulturowa reprezentacja rzeczywistości nie jest prostym odwzorowaniem sytuacji „obiektywnej” (*sic!*), ale konstruktem, na który składają się ludzkie wyobrażenia i intencje, interesy i pragnienia; jest więc tworem z gruntu sztucznym, bo zależnym od „sztucznej” kondycji ludzkiej. Podczas gdy powyższa konwersacja ma miejsce, pastor Colley umiera w swojej kajucie, jak stwierdza krytyk, mając jedynie lampkę za towarzysza²⁷. Po tym wydarzeniu, będącym punktem kulminacyjnym powieści, przed czytelnikiem otwierają się nowe perspektywy interpretacyjne, gdyż Talbot, znalazłszy w kajucie Colleya jego prywatny dziennik, przystępuje z zapalem do jego lektury. Colley opisuje proces stopniowego nasilania się represji stosowanych wobec niego przez pasażerów statku i swoją pełną przebaczenia i miłości bliźniego postawę względem nich. Relacja ta stanowi uderzający kontrast do narracji Talbota. Podczas gdy zawile relacje międzyludzkie regulowane pozycją w hierarchii społecznej były głównym przedmiotem zainteresowania młodego arystokraty, Colley w swoim dzienniku opisuje głównie duchowe doświadczenia, które są dla niego źródłem metafizycznych niekiedy przemyśleń:

Stwierdziwszy, że wiatr słabnie, odważyłem się ponownie wyjść na pokład. Jest już noc. Żadne słowa nie zdolają opisać, jak wysoko ku gwiazdom sięgają ogromne maszty, jak wielkie, a zarazem lekkie wydają się żagle, ani jak ogromna odległość zdaje się dzielić pokład od migotliwej powierzchni morza. Nie wiem, jak długo stałem przy burcie zupełnie bez ruchu. W pewnej chwili wiatr ucichł, ocean wygładził się, a delikatne falowanie wody, w której odbijało się i migotało rozgwieżdżone niebo, ustąpiło miejsca nieruchomej, czarnej pustce, kompletnej nicości!²⁸

Rejs jest dla pastora przede wszystkim podróżą duchową, pełną prób i pokus, które trzeba przezwyciężyć, walk, które z własną próżnością musi stoczyć człowiek. Wrażliwość Colleya pozwala doświadczyć trwogi na myśl o potędze sił natury: „Niewiele brakowało, a osunąłbym się zemdłony na pokład. Oto jesteśmy zawieszeni między

²⁶ W. Golding, *Rytuały morza*, op. cit., s. 125.

²⁷ I. Gregor i M. Kinkead-Weekes, op.cit., s. 116.

²⁸ W. Golding, *Rytuały morza*, op. cit., s. 142.

ładem tworzącym dno oceanu a niebem, niczym orzech na gałęzi albo liść unoszący się na powierzchni stawu!”²⁹. Jego relacja umożliwia zarazem wgląd w tożsamość duchownego, którą niektórzy badacze interpretują jako ucieleśnienie niewinności. Sam pisarz jednak twierdzi, że Colley jest raczej naiwny niż niewinny i właśnie owa nieprawdopodobna naiwność nie pozwala czytelnikowi współczuć mu w pełni. Ma się bowiem wrażenie, że przez swoją krótkowzroczność i brak zdolności do interpretowania wydarzeń w ich naturze, Colley ponosi częściową winę za swój upadek. Oceniając rzeczywistość, nieustannie posługuje się on kategoriami biblijnymi, tak jakby był w stanie rozumieć dane wydarzenie tylko wtedy, kiedy może znaleźć jakąś analogię pomiędzy nim i wydarzeniem ewangelicznym. Słyszając dochodzące z kajuty Talbota odgłosy, które towarzyszą upojnemu zbliżeniu z panną Zenobią, Colley interpretuje je jako uniesienie modlitewne arystokraty. To wąskie postrzeganie, usilne dopatrywanie się złośliwych intencji tam, gdzie znaleźć można tylko ludzką zawiść i obłudę, z jednej strony rozczula, ale z drugiej drażni czytelnika. Wydaje się, że Colley nie potrafi poprawnie interpretować wydarzeń i postaw ludzkich, gdyż nie jest w stanie oddzielić tego, co rzeczywiste, od tego, co fikcyjne. Zdaniem niektórych badaczy wynika to z protestanckiej dosłowności i niechęci do oddzielania formy od treści, co w konsekwencji prowadzi duchownego do postawy solipsystycznej, która paradoksalnie uniemożliwia rzetelną autorefleksję i samowiedzę³⁰.

Owo postrzeganie świata przez religijny pryzmat jest niedostępne dla racjonalnego umysłu Talbota, który poznając suche fakty, nie pochyla się nad innymi ich znaczeniami. Przyjawszy postawę cynicznego widza, postrzega rzeczywistość jako spektakl dziejący się niejako „poza” nim i dla jego przyjemności. Talbot podkreśla ową „teatralność” miejsca i obserwowanych wydarzeń w swoim dzienniku, w którym do opisu swoich doświadczeń często stosuje terminologię z dziedziny teatru właśnie; niejednokrotnie jest on świadkiem jakiejś „teatralnej sceny”, nabożeństwo pastora Colleya jest „żałosnym przedstawieniem”, a jego kazanie „niesmacznym spektaklem”. Przelotny romans z Zenobią zrelacjonowany jest przez Talbota w duchu „teatralnej sztuczności”, w której kochanków uniosła „wezbrana fala melodramatu”:

Nie ma wątpliwości, że to teatralna sztuka, ale jaka: farsa czy tragedia?
Czyż wielkość tragedii nie zależy od wielkości protagonisty? Musi być naj-
większy z wielkich, aby jego upadek wywarł odpowiednio duże wrażenie.

²⁹ Ibid., s. 143.

³⁰ J. H. Stape, *Fiction in the Wild, Modern Manner: Metanarrative Gesture in William Golding's To the End of the Earth Trilogy*, „Twentieth Century Literature”, Vol. 38, No. 2 (Summer, 1992), s. 229.

A więc chyba jednak farsa, gdyż człowiek ów przypomina klauna, jego upadek natomiast jest upadkiem społecznym³¹.

Powieść Goldinga jest niewątpliwie tragedią z licznymi komediowymi scenami, które przez większość powieści przyćmiewają jej rzeczywisty charakter i dopiero kiedy Talbot, a z nim czytelnik, uzyskują wgląd w dziennik Colleya, tragizm wydarzeń ukazuje się w pełni. Pod wpływem dramatycznych wydarzeń Edmund Talbot z egoistycznego zarozumialca, dbającego o formę, o to, co zewnętrzne, co publiczne, co „się powinno”, zmienia się w „smutniejszego i mądrzejszego człowieka Cole-ridge’a”³², który rozumie subtelności ludzkiej natury i ludzkiego świata. Stopniowa demokratyzacja poglądów Talbota ma swoje bezpośrednie przełożenie na język arystokracji. W powieści zarysowują się trzy znaczące żargony: augustiański język dobrego smaku, oświecenia i zdrowego rozsądku, którym posługuje się Talbot, romantyczny żargon Colleya, „Człowieka Czującego”, i trzeci żargon, określony w powieści mianem „język plandekowy”³³ [tłum. M.K.] – jest to język pospolitych żeglarzy, dość hermetyczny, pełen neologizmów i skrótów, niebaczący na poprawność gramatyczną³⁴. Gregor i Kinkead-Weekes podkreślają niezmiernie ważną rolę języka, który jest dokładnym odzwierciedleniem świata ludzi, którzy się nim posługują. Języki te określają poszczególne subkultury istniejące w ramach jednej kultury nadrzędnej, subkultury, których poszczególne kody są do końca nieprzekładalne z uwagi na to, że są one ściśle sprzężone z określoną wrażliwością, typem doświadczeń, w których jednostka wzrasta, i danym światopoglądem. Początkowo Talbot chce nauczyć się języka „plandekowego” (*tarpaulin language*), języka marynarzy, oficjalnie traktując to jako egzotyczną rozrywkę intelektualną, ale podświadomie także dlatego, aby zrozumieć i mieć poczucie kontroli nad środowiskiem, w którym się znalazł³⁵. Jednak w miarę upływu czasu i w miarę jak pogłębia się jego zrozumienie dla drugiego człowieka, Talbot zaczyna coraz częściej nieświadomie posługiwać się językiem „plandekowym”, a jego biegłość w żargonie morskim przekłada się na sposób, w jaki arystokrata postrzega rzeczywistość. Odnosi nas to do słynnej maksymy Ludwiga Wittgensteina „Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata”, w którym filozof daje wyraz przekonaniu, że znać coś znaczy być w stanie to nazwać, i że język otwiera przed człowiekiem znaczenia. Język „plandekowy”

³¹ Ibid., s. 78.

³² Ibid., s. 227.

³³ W oryginale angielskim: „tarpaulin language” lub „tarry language”, zob. W. Golding, *Rites of Passage*, Londyn 1992, s. 7. Pojęcie to jest ukutym przez Williama Goldinga neologizmem.

³⁴ I. Gregor i M. Kinkead-Weekes, op.cit., s. 113.

³⁵ Stape, op.cit., s. 228.

pozwała Talbotowi dostrzec świat z nowej, nieznanego mu wcześniej perspektywy, przez co odmienia go jako człowieka, gdyż przezwycięża dystans, który cechował jego postawę na początku rejsu i pozwala mu wsiąknąć w społeczność statku, gdzie staje się uczestnikiem raczej niż biernym obserwatorem³⁶. Dopiero zyskawszy tę nową świadomość, może Talbot zdać sobie sprawę z tego, że język jest narzędziem z natury politycznym³⁷, organizującym i podtrzymującym określoną strukturę społeczną, wyznaczającym różnice pomiędzy poszczególnymi typami świadomości społecznej i determinującym dany sposób postrzegania świata.

Konkluzja

Każdy tekst, nie tylko literacki, jest wyrazem subiektywnej oceny rzeczy, gdyż czytelnik poznaje daną historię z pewnej ściśle określonej perspektywy. W *Rytuałach morza* struktura powieści jest szczególnie znacząca, ponieważ wydarzenia mające miejsce na statku są relacjonowane przez dwóch uczestników niemal tych samych wydarzeń. Golding zdaje się stawiać tezę, że obiektywna prawda nie istnieje, bowiem każda relacja jest naznaczona subiektywnością relacjonującego. W tym sensie statek jest metaforą współczesnego świata, w którym różnorakie postawy życiowe i zapatrywania światopoglądowe współistnieją w ramach jednej rzeczywistości ludzkiej. Kultura, jakkolwiek uniformizująco oddziałująca na społeczność, jest w istocie strukturą wielowymiarową, składającą się z licznych uzupełniających się perspektyw. Tutaj, podobnie jak w *Widzialnej ciemności*, dwaj główni bohaterowie powieści ucieleśniają odmienne postawy ludzkie. Talbot zdaje się dostrzegać tylko to, co jawi się bezpośrednio naszym zmysłom, nie wnikając w istotę rzeczy, podczas gdy Colley poszukuje głębszych znaczeń wydarzeń, które obserwuje³⁸. Bez wątpienia powieść *Rytuały morza* jest historią odkrywania prawdy o sobie, odkrywania koniecznego połączenia natury i kultury nie tylko w sferze międzyludzkiej, ale także w każdej jednostce ludzkiej. Odkrywanie to, ponieważ rozgrywa się w ciasnym środowisku statku, w którym nie ma miejsca na intymność i z którego nie można uciec, jest szybsze i intensywniejsze. W mikrokosmosie statku wszystko dzieje się nagle; i spory i romanse mają bardziej gwałtowny przebieg. Ludzie są skazani na wchodzenie w relacje, na zajęcie stanowiska w sprawie, na określenie siebie w jednoznaczny sposób, na zajęcie konkretnego miejsca w hierarchii. Ucieczka od samookreślenia staje się niemożliwa i prędzej czy później człowiek musi odpowiedzieć na pytania o własną kulturowo-naturalną kondycję.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

³⁸ P. Redpath, *William Golding. A Structural Reading of His Fiction*, London 1986, s. 67

Bibliografia:

1. Babb H.S., *The Novels of William Golding*, Ohio 1970.
2. Baker J.R., *An Interview with William Golding*, „Twentieth Century Literature”, William Golding Issue. 28, 1982, s. 130-170.
3. Czerniak S., *Lorenz, Plessner, Habermas. Dylematy antropologiczne filozofii współczesnej*, Nowa Wieś: Wydawnictwo Rolewski, 2002.
4. Gallagher M.P., *The Human Image in William Golding*, „An Irish Quarterly Review”, Vol. 54, No. 214/215, Summer/Autumn, 1965.
5. Golding W., *Rites of Passage*, London 1992.
6. Golding W., *Rytuały morza*, tłum. A. Nakoniecznik, Warszawa 1994.
7. Golding W., *Władca much*, tłum. W. Niepokólczycki, Kraków 2012.
8. Granofsky R., *Man at an Extremity: Elemental Trauma and Revelation in the Fiction of William Golding*, „Modern Language Studies”, Vol. 20, No. 2, Spring, 1990.
9. Gregor I. i M. Kinkead-Weekes, *The Later Golding*, „Twentieth Century Literature”, Vol. 28, No. 2, William Golding Issue, Summer, 1982.
10. Kinkead-Weekes M. i I. Gregor, *William Golding: A Critical Study*. Revised edition, London 1984.
11. Longford E., *Wellington: The Years of the Sword*, London 1969.
12. Nowicka E., *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa 2009.
13. Paczkowska-Łagowska E., *Wstęp* [w:] H. Plessner, *Władza a natura ludzka*, Warszawa 1994, s. XX.
14. Plessner H., *Władza a natura ludzka*, tłum. E. Paczkowska-Łagowska, Warszawa 1994.
15. Redpath P., *William Golding. A Structural Reading of His Fiction*, London, 1986.
16. Stape J.H., *Fiction in the Wild, Modern Manner: Metanarrative Gesture in William Golding's To the End of the Earth Trilogy*, „Twentieth Century Literature”, Vol. 38, No. 2 Summer, 1992.
17. Tiger V., *William Golding's 'Wooden World': Religious Rites in Rites of Passage*, „Twentieth Century Literature”, Vol. 28, No. 2, William Golding Issue, Summer, 1982.

Uległość. Przyszłość Europy oczami Michela Houellebecq

Streszczenie

W swojej najnowszej powieści Houellebecq przedstawia Francję 2022 roku, w której władzę przejmują muzułmanie. Humanizm, liberalizm oraz inne wartości, które reprezentowała V Republika, odchodzą bezpowrotnie do przeszłości. Dzieje się to przy milczącej aprobacie większości Francuzów. Oryginalny tytuł powieści (*Soumission*) to, jak zauważa Cezary Michalski, „najbliższy francuski odpowiednik mającego takie właśnie znaczenie arabskiego słowa *islam*”. Tytułowa „uległość” to jednak także postawa francuskiej elity intelektualnej wobec nowego reżimu. Główny bohater, profesor literatury, ostatecznie przechodzi na islam, skuszony perspektywą wysokich zarobków oraz możliwością posiadania trzech atrakcyjnych żon, które, jak liczy, uatrakcyjnią mu jego jałowe życie emocjonalne i erotyczne. Houellebecq wydaje się stawiać prowokacyjną tezę, że europejski liberalny humanizm jest skazany na nieuchronną porażkę w konfrontacji ze światem islamu.

Słowa kluczowe: Houellebecq, Uległość, islam, Francja, dystopia

Michel Houellebecq jest powszechnie uważany za jednego z najbardziej radykalnych krytyków współczesnej zachodniej cywilizacji. W swoich powieściach kreśli on dojmujący obraz emocjonalnej i egzystencjalnej pustki, nieodłącznie towarzyszącej życiu, którego sens zostaje zredukowany do kolekcjonowania wrażeń, głównie seksualnych. Bowiem seks, zdaniem Houellebecq, to „ostatni mit Zachodu”¹, jedyna możliwość transcendencji, która pozostaje po upadku religii. Jego bohaterowie, najczęściej samotni sfrustrowani mężczyźni po czterdziestce, w ten właśnie sposób próbują realizować swoje potrzeby metafizyczne.

Niektórzy widzą we francuskim pisarzu nie tylko bardzo wnikliwego obserwatora i komentatora współczesności, ale również wizjonera. Houellebecq, ich zdaniem, nie tylko wyjątkowo trafnie diagnozuje kondycję ponowoczesnego człowieka, ale także potrafi przewidzieć dalszy rozwój wypadków; pokazuje on, dokąd ponowoczesny świat nieuchronnie zmierza.

¹ M. Houellebecq, *Człłski elementarne*, tłum. A. Daniłowicz-Grudzińska, Warszawa 1998, s. 157.

Ów futurologiczny rys jest bardzo mocno obecny w twórczości Houellebecq'a. Jego najgłośniejsza powieść – *Cząstki elementarne* – to, formalnie rzecz biorąc, powieść science-fiction (choć autor koncentruje się w niej na opisie przemian obyczajowych, które zaszły we Francji w drugiej połowie XX w.). Jest to historia genialnego biologa molekularnego, którego badania nad DNA oraz podziałem komórek przyczyniły się do powstania nowego gatunku istot racjonalnych. To właśnie one opowiadają nam o życiu Michela Dzierżynskiego z perspektywy odległego 2079 roku.

W realistycznych fragmentach powieści wspomniany futurologiczny rys przybiera formę ogólnych refleksji. Narrator przykładowo konstatuje: „Było rzeczą normalną, że po wyczerpaniu rozkoszy seksualnych jednostki uwolnione od zwykłych ograniczeń moralnych kierowały się w stronę rozkoszy bardziej perwersyjnej, rozkoszy okrucieństwa”². Słowa te implikują ponurą wizję przyszłości, w której ludzkość porzuca humanistyczne ideały. Prawa człowieka już nie obowiązują; najwyższym prawem jest zasada maksymalnej przyjemności, a tę można osiągnąć jedynie zadając ból drugiej osobie.

Podobną wizję przyszłości przedstawił już wcześniej Orwell w *Roku 1984*. O'Brien wyjaśnia Winstonowi, co jest tym prawdziwym niezmiennym sensem życia, na który żadna inżynieria społeczna, nawet ta najbardziej zaawansowana, nigdy nie będzie miała żadnego wpływu:

Zniknie ciekawość, zniknie radość życia. Zniknie cała gama przyjemności. Ale zawsze, Winston, zapamiętaj to sobie, zawsze istnieć będzie upajająca władza, coraz potężniejsza i coraz bardziej wyrafinowana. I zawsze, w każdej sekundzie da się odczuć rozkoszny dreszcz zwycięstwa, jaki budzi deptanie pokonanego wroga. Jeśli chcesz wiedzieć, jaka będzie przyszłość, wyobraź sobie but depczący ludzką twarz, wiecznie!³

Rozkoszny dreszcz zwycięstwa, jaki budzi deptanie pokonanego wroga, to przyjemność, która płynie z okrucieństwa. Innymi słowy, O'Brien nie ma do końca racji, gdy oświadcza, że „Celem prześladowań są prześladowania. Celem tortur są tortury. Celem władzy jest władza”⁴. Rzeczywistym celem pozostaje w dalszym ciągu przyjemność. Jakże bowiem inaczej określić „rozkoszny dreszcz zwycięstwa”?

Nawiązanie do Orwella nie jest przypadkowe. Twórczość Houellebecq'a nie ogranicza się do prozy realistycznej, a dystopijne wątki, które się w niej pojawiają, do ogólnych refleksji, sugerujących pewną niepokojącą wizję przyszłości. Najnow-

² Ibid., s. 259.

³ G. Orwell, *Rok 1984*, tłum. T. Mirkowicz, Warszawa 1988, s. 125.

⁴ Ibid., s. 123.

sza powieść Houellebecqa *Uległość* niepokojącą wizję przyszłości wprost tematyzuje.

W 2022 roku we Francji na skutek wyborów prezydenckich, które wygrywa Mohammed Ben Abbas, władzę przejmuje muzułmanie. Oznacza to faktyczny koniec idei świeckiego państwa, opartego na zasadzie tolerancji i równouprawnienia. Demokrację zastępuje teokracja. Ben Abbas zdecydowanie odżegnuje się od talibów i terrorystów; dla tego typu ludzi – jak zauważa jeden z bohaterów – zawsze żywił głęboką pogardę. Przede wszystkim dlatego, że uważa ich za nieudolnych amatorów, partaczy, którzy nie są w stanie skutecznie realizować celów, które sobie stawiają⁵.

Najistotniejsze zmiany zachodzą w edukacji. Rządzące Bractwo Muzułmańskie zamierza objąć każde francuskie dziecko islamskim nauczaniem od początku do końca szkoły. Nauczyciele, jeśli chcą zachować pracę, muszą przejść na islam. W muzułmańskich szkołach nie ma koedukacji. Zdecydowana większość dziewcząt po ukończeniu szkoły podstawowej kontynuuje naukę w szkołach gospodarstwa domowego, z zaleceniem, by jak najszybciej wyjść za mąż. Tylko nieliczne będą mogły, jeszcze przed ślubem, studiować literaturę lub sztukę. Kobiety nie mają już prawa uczestniczyć w życiu publicznym na takich samych zasadach co mężczyźni. Ich rola sprowadza się do rodzenia i wychowywania dzieci. Nowa władza prowadzi politykę radykalnie prorodziną. Doskonale rozumie, że „wygra ta grupa ludności, która ma największą rozrodczość”⁶. „Rodzina, czyli demografia” zostaje wyniesiona na piedestał (klęskę liberalnego idealizmu tłumaczy się tym, że ośmielił się on zaatakować rodzinę, najwyższą strukturę społeczną⁷).

Tworzy się nowy ład, który jest drastycznym odejściem od polityki prorodnościowej. Oficjalne materiały propagandowe głoszą, że „cele Stwórcy realizują się poprzez selekcję naturalną, dzięki której istoty żywe osiągają maksimum swojego piękna, żywotności i siły”⁸. W praktyce oznacza to, że mężczyźni należący do najwyższej kasty mają prawo do czterech żon. W ten sposób spełnia się przeznaczenie gatunku. Rozmnażać powinny się bowiem przede wszystkim jednostki wartościowe. Dlatego „jedni mogą się rozkoszować łaskami wielu samic, a inni siłą rzeczy będą ich pozbawieni”⁹. W podobnym duchu nowy system legitymizuje nierówną dystrybucję dóbr.

Tego modelu funkcjonowania społeczeństwa nie sposób pogodzić z ideą wolnego wyboru oraz „małżeństwa z miłości”, które w konsekwencji zostaje

⁵ M. Houellebecq, *Uległość*, tłum. B. Geppert, Warszawa 2015, s. 150.

⁶ M. Houellebecq, *Uległość*, op.cit., s. 81-82.

⁷ Ibid., s. 259.

⁸ Ibid., s. 256.

⁹ Ibid., s. 257.

zastąpione „małżeństwem z rozsądku”. Mężczyźni odradza się samodzielny wybór żony (oczywiście podobna możliwość w przypadku kobiet w ogóle nie jest brana pod uwagę). „Czy naprawdę ma Pan ochotę wybierać?” – pyta głównego bohatera jego przełożony i mentor, by następnie oświadczyć, że wolny wybór jest w rzeczywistości szkodliwą iluzją („Każdy mężczyzna, czy to wielki językoznawca, matematyk, czy kompozytor muzyki do seriali telewizyjnych zawsze i nieuchronnie opiera swoje wybory reprodukcyjne na kryteriach czysto fizycznych, niezmiennych od tysiącleci”). Do łask wraca instytucja swatki, która dokonuje selekcji kandydatek, uwzględniając status społeczny przyszłego małżonka¹⁰.

Nowy świat cechuje skrajny mizoginizm. Pod adresem chrześcijaństwa pada zaskakujący zarzut: „Założyciel chrześcijaństwa lubił przebywać w towarzystwie kobiet i to się czuje”¹¹. W muzułmańskiej Francji katolicy stają się obywatelami drugiej kategorii. Toleruje się ich, ponieważ zakłada się, że prędzej czy później dokonają oni konwersji na islam. Równocześnie nowa władza zachęca Żydów, co do których nie ma żadnych złudzeń, że kiedykolwiek przejdą na islam, do emigracji.

Prawdziwym jednak wrogiem ideologicznym nowej władzy – rzecz dzieje się wszak we Francji, która uchodzi za modelowy przykład państwa laickiego – jest tradycja świeckiego humanizmu, oparta na wierze w wolność i godność człowieka. Zostaje ona potępiona jako przejaw niewiarygodnej pychy i arogancji.

Biorąc pod uwagę powyższe aspekty, *Uległość* wydaje się spełniać formalne kryteria dystopii jako gatunku literackiego, dlatego też powieść Orwella może stanowić dla niej pewien punkt odniesienia. W przeciwieństwie do wcześniejszych powieści Houellebecq *Uległość* jest literaturą stricte polityczną, to opowieść o przejmowaniu i sprawowaniu władzy politycznej. Warto tutaj nadmienić, że – oprócz *Cząstek elementarnych* – Houellebecq eksperymentował z konwencją science-fiction także w *Możliwości wyspy* (2005), w której przenosi on nas do roku 4000, do świata, w którym dokonuje się powolna agonía rodzaju ludzkiego, zdegenerowanego do poziomu prymitywnych barbarzyńców. Są tam też przedstawiciele nowego gatunku, pozbawieni emocji neoludzie, wiodący jałowe wirtualne życie. *Możliwość wyspy* jest niewątpliwie przestrogą przed katastrofą, w kierunku której zmierza cywilizacja Zachodu. Jednak owa katastrofa rozgrywa się w bardzo odległej przyszłości, przez co jej związek z naszym tu i teraz może się wydać problematyczny. Brak w niej bezpośrednich nawiązań do współczesnej sytuacji politycznej. Podstawowe zagrożenia czyhające na rodzaj ludzki mają charakter duchowo-egzystencjalny.

¹⁰ Ibid., s. 280.

¹¹ Ibid., s. 260.

Jest to o tyle istotne z punktu widzenia definicji dystopii, że dystopia jako podgatunek literatury fantastyczno-naukowej powinna zajmować się przyszłością, którą da się przewidzieć. Dystopia opisuje przyszłość i teraźniejszość zarazem, ponieważ fantastyka naukowa „ekstrapoluje” przyszłość z teraźniejszości. Świat przedstawiony przez autora różni się zasadniczo od świata współczesnego, jednak owe różnice są konsekwencją kontynuacji (intensyfikacji) procesów, które już zachodzą we współczesnym świecie. Im ten związek jest ściślejszy, tym bardziej przekonywująca jest wizja przyszłości przedstawiona na kartach powieści. Pod tym względem *Możliwość wyspy* bardziej przypomina baśń czy też alegorię niż klasyczną dystopię.

Dystopia jest pewnego rodzaju eksperymentem myślowym, próbą odpowiedzi na pytanie: co się stanie, jeżeli świat dalej będzie zmierzał w tym kierunku? Czasami dystopia stara się uchwycić ten moment, kiedy ilość przechodzi w jakość, kiedy różne drobne zmiany sumują się w Zmianę. Świat, który jeszcze przed chwilą wydawał się czytelnikowi jego światem, już nim nie jest, teraz razi obcością. Takie właśnie wrażenie towarzyszy lekturze *Uległości*.

Na pozór Francja 2022 roku nie różni się wiele od współczesnej Francji. Główny bohater, François, profesor literatury, do złudzenia przypomina bohaterów realistycznej prozy Houellebecq. Swoje życie ocenia jako „przewidywalnie jednostajne i nijakie”¹². Praca nauczyciela akademickiego jawi mu się jako pozbawiona większego sensu. Skalę jego frustracji dobitnie ilustrują następujące cytaty:

Nigdy mnie nie ciągnęło do dydaktyki: piętnaście lat później ten brak zamiłowania w pełni się potwierdził. Kilka korepetycji udzielonych w nadziei poprawy standardu życia szybko mnie przekonało, że skuteczne przekazanie wiedzy jest zazwyczaj niemożliwe, a różnice w poziomie inteligencji skrajne, i tej fundamentalnej nierówności nic nie jest w stanie zatrzeć czy choćby złagodzić¹³.

Popołudniowe zajęcia były dość męczące, wszyscy doktoranci byli zresztą dość męczący, dla nich to jedno z pierwszych wyzwań w życiu, a dla mnie jakiegokolwiek wyzwania przestały już istnieć z wyjątkiem decyzji, które danie hinduskie odrzucić sobie wieczorem w mikrofalówce – chicken biryani? chicken tikka masala? chicken rogan josh? – podczas oglądania debaty politycznej na France 2¹⁴.

¹² M. Houellebecq, *Uległość*, op.cit., s. 16.

¹³ Ibid., s. 16.

¹⁴ Ibid., s. 35.

François stwierdza, że „jak wiadomo, studia uniwersyteckie w dziedzinie literatury prowadzą właściwie donikąd”¹⁵. Pociesza się jednak myślą, że „studia te nie są [...] szkodliwe, nawet mają pewną marginalną użyteczność. Dziewczyna, która szuka pracy w butiku Céline’a czy Hermésa, musi oczywiście przede wszystkim zadbać o swoją powierzchowność, ale licencjat lub magisterium w dziedzinie literatury nowożytnej może stanowić dodatkowy atut”¹⁶.

Podstawową treścią jego życia są romanse ze studentkami, a bardziej niż obecna sytuacja polityczna niepokoi go obserwowany u siebie zanik popędu seksualnego. Jest to równoznaczne w jego odczuciu z całkowitą utratą i tak już mocno problematycznego sensu życia. Bo czy kurs enologii lub też kolekcjonowanie modeli samolotów mogą stanowić jakąkolwiek alternatywę dla udanego życia seksualnego?

Zasadniczą trudnością interpretacyjną w przypadku *Uległości* jest jednoznaczne określenie, czy mamy do czynienia z dystopią, antyutopią, czy może, co zabrzmiałoby szalenie prowokacyjnie, z utopią. Tej ostatniej możliwości nie sposób jednak wykluczyć, wszak Houellebecq uwielbia prowokować. Oto, co tak naprawdę szokuje w *Uległości* Houellebecq’a – pisał *Spectator* – jemu islam się podoba¹⁷. Recenzent nawiązuje w ten sposób do słynnego wywiadu, udzielonego przez pisarza kilkanaście lat wcześniej, w którym oświadczył on, że islam jest jedną z najgłębszych religii (2002). Twierdzenie, że na przestrzeni tych lat jego poglądy na temat islamu uległy radykalnej metamorfozie, jest nieco na wyrost. Z pewnością nie da się tego udowodnić na podstawie analizy *Uległości*.

Tym niemniej trzeba przyznać, że bohaterowi powieści islam generalnie się podoba. Początkowo zachodzące zmiany przerażają go, ale później odkrywa, że nie jest aż tak źle, a pod wieloma względami jest zdecydowanie lepiej, niż było. Ponieważ nie jest muzułmaninem, traci pracę na uczelni, otrzymuje jednak pełną emeryturę (3472 euro), mimo że do osiągnięcia wieku emerytalnego brakuje mu jeszcze ponad dwudziestu lat. Co więcej, wniosek o emeryturę okazał się „niepokojąco prostym formularzem”, który z łatwością wypełnił na miejscu – jest to bardzo czytelna aluzja do przerośniętej biurokracji francuskiej. Nie to, żeby François zmienił się od razu w entuzjastę nowych porządków – w dalszym ciągu ma pewne zastrzeżenia. Patrzy na wszystko z dystansu, chłodnym okiem, spokojnie rozważając za i przeciw, i właśnie dlatego jego ocena zyskuje na wiarygodności.

¹⁵ Ibid., s. 15.

¹⁶ Ibid., s. 15.

¹⁷ D. Sexton, *The really shocking thing about Michel Houellebecq’s [sic!] Soumission — he rather likes Islam*, „The Spectator”, <http://www.spectator.co.uk/2015/01/the-really-shocking-thing-about-michel-houellebecq-soumission-he-rather-likes-islam/>.

Podoba mu się, w jaki sposób islam rozwiązał „kwestię kobiecą”. W przeciwieństwie do *Roku 1984* nowa władza nie używa siły. Masowy odpływ kobiet z rynku pracy, który spowodował likwidację bezrobocia, jest konsekwencją znacznej podwyżki świadczeń rodzinnych oraz uzależnienia ich wypłat od zaprzestania przez kobietę jakiegokolwiek aktywności zawodowej¹⁸. Nawiasem mówiąc, nieco podobny mechanizm władza zastosowała również w przypadku edukacji. Wyrzuceni z pracy nauczyciele akademicki nie protestują, ponieważ otrzymali oni wysokie emerytury. François kwituje to ze właściwą sobie ironią:

Bez wątpienia przeceniali siłę niszczycielską nauczycieli akademickich i ich zdolność do przeprowadzenia skutecznej akcji protestacyjnej. [...] Nawet najgłośniejszy protest nauczycieli akademickich przeszedłby właściwie bez echa, ale najwyraźniej w Arabii Saudyjskiej nie zdawano sobie z tego sprawy. Tam chyba jeszcze wierzono w siłę elit intelektualnych, co było niemal wzruszające¹⁹.

Ta ironia jest wymierzona przede wszystkim w stary system, w którym etos intelektualisty przestał istnieć. On sam jest produktem tego systemu, pozbawionym wszelkiej odpowiedzialności bezideowcem.

Mizoginizm islamu wcale mu nie przeszkadza, ponieważ sam jest także po trosze mizoginem. „Nigdy nie byłem przekonany” – mówi swojej dziewczynie – „że kobiety powinny mieć prawa wyborcze, dostęp do tych samych kierunków studiów co mężczyźni”²⁰. Udział kobiet w życiu publicznym postrzega jako zagrożenie dla stabilności ładu społecznego; podważył on wartości, na których ów ład się wspierał: „[P]atriarchat miał przynajmniej tę zaletę, że istniał. Chodzi mi o to, że jako system społeczny trwał w swoim istnieniu, były rodziny z dziećmi, które odtwarzały z grubszą ten sam schemat i jakoś się ten świat kręcił, a teraz nie ma żadnych dzieci, czyli wszystko z głowy”²¹.

Zresztą François jest autentycznie przekonany, że islam zmienił życie kobiet na lepsze, że muzułmanki są o wiele bardziej szczęśliwe niż kobiety Zachodu. Panujący w kulturze Zachodu kult ciała uważa za głęboko niesprawiedliwy wobec kobiet, ponieważ „starzenie się mężczyzny bardzo powoli zmniejsza jego potencjał erotyczny, podczas gdy u kobiety upadek następuje z porażającą gwałtownością,

¹⁸ M. Houellebecq, *Uległość*, op.cit., s. 192-93.

¹⁹ Ibid., s. 175.

²⁰ Ibid., s. 40.

²¹ Ibid., s. 40.

w ciągu kilku lat, a niekiedy miesięcy”²². Oceniana przez pryzmat swojej fizyczności kobieta, gdy jej ciało „flaczeje”, skazana jest wpierw na śmieszność, a później na całkowitą i nieodwracalną samotność. Niemożność pogodzenia obowiązków zawodowych z rodzinnymi wpędza ją w coraz głębszą depresję, co François zaobserwował na przykładzie żony kolegi:

Rano prawdopodobnie układa na szczotce włosy, starannie wybiera strój zgodny ze swoim statusem zawodowym [...], dobranie właściwych proporcji nie jest łatwe, na pewno spędza na tym wiele czasu, zanim odwiezie dzieci do żłobka, dzień upływa jej na mailach, telefonach, spotkaniach, wraca wykończona koło dwudziestej pierwszej (wieczorem to Bruno odbiera dzieci ze żłobka i daje im kolację, bo ma godziny pracy urzędnika), pada, przebiera się w bluzę i spodnie dresowe, i w takim właśnie stroju pokazuje się swojemu panu i władcy, który musi, no po prostu musi odnosić wrażenie, że ktoś go robi w konia, ona też odnosi wrażenie, że ktoś ją robi w konia i że z czasem kompletnie nic się nie ułoży, dzieci będą rosnąć, jej obowiązki zawodowe też będą automatycznie rosnąć, nie zwracając uwagi na coraz bardziej flaczące ciało²³.

W świecie islamu kobieta całe swoje życie spędza na beztroskiej zabawie: najpierw bawi się lalkami, „później kupuje sobie erotyczną bieliznę i zamienia dzieciące zabawy na gry seksualne”²⁴, a następnie powraca do świata zabaw dziecięcych, wychowując swoje dzieci i wnuki. Oczywiście za taką bez troskę trzeba zapłacić pewną cenę, jest nią niezależność, ale warto – on sam zrobiłby to bez chwili wahania. Houellebecq podkreśla, że ludzie dobrowolnie rezygnują z wolności, ponieważ wolność wcale nie jest priorytetem na liście ich potrzeb życiowych.

Recenzenci zwracają uwagę na fakt, że zakończenie *Uległości* przypomina zakończenie *Roku 1984*²⁵. Winston, idąc na egzekucję, uświadamia sobie, że kocha Wielkiego Brata. Bezsensowna walka, bezsensowny upór dobiegły końca. Wszystko jest już dobrze²⁶.

François też już się dłużej nie opiera, planuje dokonać aktu konwersji na islam. Wyobraża sobie, jak kroczy korytarzem Wielkiego Meczetu Paryża. „Niczego

²² Ibid., s. 21.

²³ Ibid., s. 93.

²⁴ Ibid., s. 218.

²⁵ T. Sobolewski, *Michel Houellebecq nie straszy nas islamem, ale nami samymi*, <http://wyborcza.pl/1,75475,18818026,uleglosc-michel-houellebecq-nie-straszy-nas-islamem-ale.html#ixzz42S0ZqGd8>

²⁶ G. Orwell, op.cit., s. 139-40.

nie będę żałować” – oświadcza. Oczywiście to podobieństwo jest czysto formalne. Opór François był od początku oporem pozorowanym, on sam tłumaczy go „elementarnym poczuciem przyzwoitości”. Nowa władza próbuje go uwieść, kusi go korzyściami materialnymi (wysoka pensja) oraz egzystencjalnymi (stosunkowo wysoki status społeczny i związane z nim prawo do posiadania trzech żon), a on rozkoszuje się faktem, że stał się obiektem tak intensywnego pożądania. Przed François rozpościera się nowe, wspaniałe życie, „niemające większego związku z poprzednim”²⁷.

Uległość jest swojego rodzaju „antydistopią”, ponieważ nicuje ona konwencje rządzące tym gatunkiem. Główny bohater nie podejmuje desperackiej walki z niesprawiedliwym systemem, z góry skazanej na porażkę. Najpierw biernie mu się przygląda, by potem ulec. I tryumfuje:

Kilka miesięcy później znowu zacznę prowadzić zajęcia i oczywiście spotykać studentki – ładne, nieśmiałe, z zasłoniętymi twarzami. [...] każda z tych dziewcząt, choćby najładniejsza, będzie szczęśliwa i dumna, jeśli mój wybór padnie właśnie na nią, i będzie się czuła zaszczycona, mogąc dzielić ze mną łóżko. Wszystkie będą godne miłości, a ja na pewno zdołam je pokochać²⁸.

Houellebecq wydaje się mówić, że Francję nic gorszego, niż jest teraz, nie może już spotkać. Że tak naprawdę islamizacja Francji, której widmem często się straszy, byłaby błogosławieństwem. Prawdziwym horrorem nie jest autorytarna muzułmańska Francja roku 2022, ale Francja współczesna. *Uległość* jest, jak pisze Michalski, antyliberalnym pamfletem, atakiem na wolność negatywną²⁹. Egzystencjalną i duchową pustkę, w której żyje ponowoczesny człowiek, trzeba czymś wypełnić. Jest to problem nie tylko głównego bohatera jako jednostki (po utracie kochanki uświadamia on sobie, że w życiu nie czeka go już nic), ale też całego świata, który reprezentuje, świata liberalnej demokracji i humanizmu. Sensu życia potrzebują nie tylko jednostki, ale także zbiorowości. W *Uległości* Francja oddając władzę muzułmanom, nie popełnia wcale samobójstwa, ona już dawno jest martwa, teraz paradoksalnie dostaje szansę na nowe życie. Zapewne dlatego Sobolewski określił *Uległość* mianem „monstrualnego happy endu podszytego tragiczną ironią”³⁰.

²⁷ M. Houellebecq, *Uległość*, op.cit., s. 285.

²⁸ Ibid., s. 284.

²⁹ C. Michalski, *Powieść polityczna*, <http://www.dwutygodnik.com/arttykul/5735-powieść-polityczna.html>.

³⁰ T. Sobolewski, op.cit.

Bibliografia:

1. Houellebecq M., *Cząstki elementarne*, tłum. A. Daniłowicz-Grudzińska, Warszawa 1998.
2. Houellebecq M., *Możliwość wyspy*, tłum. E. Wieleżyńska, Warszawa 2005.
3. Houellebecq M., *Uległość*, tłum. B. Geppert, Warszawa 2015.
4. Michalski C., *Powieść polityczna*, <<http://www.dwutygodnik.com/arttykul/5735-powieść-polityczna.html>>.
5. Orwell G., *Rok 1984*, tłum. T. Mirkowicz, Warszawa 1988.
6. Sexton D., *The really shocking thing about Michel Houellebecq's Soumission – he rather likes Islam*, „The Spectator”, <<http://www.spectator.co.uk/2015/01/the-really-shocking-thing-about-michel-houellebecq-s-soumission-he-rather-likes-islam/>>.
7. Sobolewski T., *Michel Houellebecq nie straszy nas islamem, ale nami samymi*, <<http://wyborcza.pl/1,75475,18818026,uleglosc-michel-houellebecq-nie-straszy-nas-islamem-ale.html#ixzz42S0ZqGd8>>.

Transhumanizm w kontekście wielokulturowości

Streszczenie

Artykuł *Transhumanizm w kontekście wielokulturowości* prezentuje relację wizji postczłowieczego świata z koncepcją wielokulturowości. Transhumanizm to ideologia postulująca wykorzystanie nauki i techniki w fizycznym i mentalnym rozwoju ludzkości. W tej perspektywie wielokulturowość, rozumiana jako „jedność w różnorodności”, wydaje się nie do pogodzenia z koncepcją zakładającą unifikację i totalne podporządkowanie się regułom dyktowanym przez stechnicyzowany model życia. Transhumanizm, oferujący komfort fizyczny, uwalniający człowieka od chorób, a nawet śmierci, jawnie głosi także, że tworzony quasi-raj będzie światem dla wybranych silnych jednostek. Słabych przedstawicieli gatunku ludzkiego należy, co wielokrotnie podkreślali teoretycy transhumanizmu (Konstanty Ciołkowski, Julian Huxley), „miłosierdzie” wyeliminować. Transhumanistyczna odmiana eugeniki grozi nie tylko fizyczną eksterminacją ludzkości, ale również uśmierceniem różnorodności kulturowej, co autor artykułu stara się udowodnić.

Słowa kluczowe: transhumanizm, wielokulturowość, eugenika, ideologia, Huxley

Zgodnie z różnymi koncepcjami wielokulturowości definiuje ona przede wszystkim wielość, różnorodność kulturową, etniczną, religijną. Wielokulturowość śmiało można zatem zaliczyć do kategorii filozoficznej, bowiem porusza ona najważniejszą wartość człowieka i człowieczeństwa – wolność, kojarzoną ze swobodną emancypacją własnej tożsamości, prawo do wyrażania siebie w aspekcie jednostkowym i społecznym.

Krzysztof Karwowski, analizując kwestię wielokulturowości, już w samym tytule trafnie określa istotę zjawiska. „Jedność w różnorodności”¹ – to chyba najbardziej precyzyjne określenie tematu. Uznaje się, że wielokulturowość dotyczy przede wszystkim wysokorozwiniętych społeczeństw, należy pamiętać jednak, że jak powie Karwowski:

¹ K. Karwowski, *Jedność w różnorodności*, „Edukacja i dialog”, nr 4 (2006), s. 38-43.

Wbrew ogólnie przyjętym opiniom celem edukacji międzykulturowej nie jest budowanie zunifikowanej kultury globalnej, ale pogłębianie własnej tożsamości jednostek, grup i społeczności przez propagowanie postaw tolerancji i dialogu².

Zgodnie z tym właśnie tokiem rozumowania wielokulturowość będzie zatem pełną akceptacją wszelakiej inności, otwarciem się na nią, jej asymilacją, a nie wchłonięciem w struktury globalne, poddane monolitycznemu modelowi myślenia.

W tym kontekście transhumanizm jawi się jako jawne zagrożenie dla wielokulturowego świata. Analiza pojęcia „transhumanizm” winna rozpocząć się od ustalenia faktu, czy można owo zjawisko postrzegać jako filozofię czy też prąd filozoficzny, czy jednak należałoby interpretować go w kontekście ideologii systematyzującej współczesny i przyszły obraz świata. Biorąc pod uwagę, że termin ideologia jest pojęciem znacznie szerszym niż filozofia i wykazuje się motywacją wyższości zbiorowego interesu nad jednostkowym (wizja rzeczywistości + system wartości + dyrektywy praktycznego działania³), zasadnym będzie postawienie tezy o ideologicznym wymiarze transhumanizmu.

W niniejszych rozważaniach postaram się wykazać, że ideologia ta nosi w sobie wiele niebezpiecznych dla ludzkości elementów i może stać się niebezpiecznym narzędziem nie tylko manipulacji, ale przede wszystkim narzuconym przez elity imperatywem prowadzącym do zagłady samego człowieka i jego człowieczeństwa.

Jednym z głównych postulatów transhumanizmu jest przede wszystkim niezbędne i usprawiedliwione zastosowanie nauki i techniki, w szczególności nanotechnologii, biotechnologii, nanotechnologii, genetyki, robotyki do pokonania ludzkich ograniczeń i poprawy kondycji ludzkiej, a w końcowym efekcie do przezwyciężenia największego zła bytu, jakim jest śmierć. W swoich deklaracjach i manifestach transhumaniści zawarli wiele innych punktów, a do najciekawszych należą: eliminacja chorób, zdolność autouzdrawiania, kontroli snów i myśli, telepatia, rozwój sztucznej inteligencji, przeniesienia świadomości w świat wirtualny, natychmiastowe pozyskiwanie wiedzy i jej przetwarzanie, bezgraniczna młodość, rozwój inżynierii organów i tkanek, tworzenie „części zamiennych” organów, zacieranie geograficznych, mentalnych i religijnych barier międzyludzkich, kontrola zasobów ludzkich, regulacja przyrody według potrzeb, eksploracja i zasiedlenie kosmosu.

² Ibid., s. 38.

³ W. Kostecki, *Pojęcie ideologii i jej funkcje społeczne*, w: *Nauka o polityce*, pod red. A. Bodnar, Warszawa 1984, s. 254.

Większość z tych założeń wydaje się niezwykle atrakcyjna i dla większości z nas staje się szansą na realizację odwiecznych marzeń, w ideologii tej istnieje jednak jeden szczegół, o którym transhumaniści mówią wprost. Końcowy, mówiąc kolokwialnie, efekt przeobrażeń nie będzie miał nic wspólnego ze współczesnym człowiekiem, bowiem nowy twór stanie się postczłowiekiem, to jest istotą mającą nadejść po gatunku ludzkim, który znając swoje fizyczne ograniczenia, musi transmutować, a do owej transmutacji potrzebuje narzędzi wytworzonych przez nauki ścisłe, przyrodnicze i techniczne. O wartościach humanistycznych kreatorzy nowego świata mówią mało, a wręcz uznają je za szkodliwe dla społecznej struktury. Raj obiecany przez transhumanistów w rzeczywistości okazuje się rajem dla wybranych, a więc quasi-rajem; nie dopuszcza on bowiem opcji dla wszystkich. Wejście do nowego postludzkiego Edenu wymaga kategorycznego podporządkowania się regułom, bezwarunkowej i bezrefleksyjnej akceptacji technicznych wizji. Transhumaniści nie chcą uznać, że nie każdy wyraża na nie zgodę, uznając swoich krytyków za niedojrzałych, a więc z założenia niegodnych transidealnego świata. Zestawiając transhumanistyczną wizję z wielokulturowym obrazem świata, należy zdecydowanie postawić znak nierówności pomiędzy tymi procesami.

W transhumanistycznej literaturze wiele jest bowiem przykładów dezintegracji i wykluczenia, czego absolutnie nie dopuszcza wielokulturowość. W każdym jednak utworze autorzy kuszą realnością wolną od chorób i umierania. Ferejdun M. Esfandijari, pisarz-fantasta perskiego pochodzenia, wykładowca Florida International University, zmienił nazwisko na pseudonim FM-2030. Zagadkowa abreviatura sugerowała, że uda mu się przeżyć minimum 100 lat i w 2030 roku będzie on mógł świętować setne urodziny. W swojej książce *Czy jesteś transczłowiekiem? (Are You a Transhuman?)* (1989) głosił wizję przyszłości:

Okolo 2010 roku świat wyjdzie na nową historyczną orbitę. Zaczniemy transzyć po całej planecie i systemie słonecznym – wszędzie czując się jak w domu. Będziemy nieograniczeni: będziemy skakać po ziemi, pływać w głębinach oceanu, mknąć po niebie. Rodzina ustąpi miejsce Uniwersalnemu życiu. Ludzie będą łączyć się i rozłączać wolni od rodzinnych i własnościowych więzów. Ruszymy do przodu, napędzani materialnym dostatkiem. Długość życia będzie nieograniczona. Choroby znikną [...] śmierć stanie się rzadka i przypadkowa, ale nie stała. Będziemy bez końca

odrzucać starość i rosnać młodszymi. W 2000 plus dziesięć wszystko to uważane będzie za normę, a nie cud¹.

Powyższy cytat wyraźnie wskazuje, że transświat to nie tylko przemiana fizycznego, ale również ontycznego statusu człowieka. Transhumanistyczny uniwersalizm zakłada powszechne rozerwanie wszelkich więzi rodzinnych, społecznych struktur, kulturowych uwarunkowań oraz wyrwanie się z ograniczających człowieka schematów tradycji. Na miejsce tych wartości Esfandijari i wielu innych transhumanistów stawia materialistyczną antropologię, a dokładnie obfitość i fizyczną doskonałość.

Analiza wielu transhumanistycznych tekstów zmusza wręcz do postawienia tezy, że największą luką dezintegrującą quasi-raj jest właśnie brak empatii, a w konsekwencji – brak otwarcia się w autentycznym braterstwie, którą wielokulturowość zakłada. Jedność w różnorodności, jej zrozumienie, czerpanie z wielości dla jedności nie da się pogodzić z transhumanistycznymi propozycjami. W wielokulturowości empatia rozumiana będzie nie tylko w aspekcie psychologicznym jako zdolność odczuwania stanów psychicznych innych osób (empatia emocjonalna), ale przede wszystkim jako empatia poznawcza, czyli umiejętność przyjęcia innego sposobu myślenia, spojrzenia na świat z innej wielowymiarowej perspektywy.

W transhumanistycznej literaturze na szczególną uwagę zasługuje powieść rosyjskiego pisarza Jurija Nikitina *Transczłowiek* (*Трансчеловек*) (2006). W tym oraz w wielu innych utworach uderzająca wydaje się teoria o tworzeniu nowego świata dla wybranych. Podczas gdy w wielokulturowej wizji dąży się do jedności w różnorodności, akceptacji wszystkich ze wszystkimi, w transhumanizmie następuje odejście od tej zasady i przejście ku jedności w jedności. Każdy myślący inaczej jest automatycznie odrzucany². Jeden z głównych bohaterów, oponent raju dla wybranych, na słowa głównego bohatera Władimira:

Uważamy, że mamy prawo postrzegać polepszenie bytu ludzkości, jeśli polepsza się życie pojedynczych ludzi³.

¹ Cytuję za: Д. Медведев, *Утопия: как мы подвели отцов трансгуманизма*, <http://livingtomorrow.livejournal.com/113890.html>, tłum. Moje (m. M-C); por. także: *Are You a Transhuman?: FM-2030, Monitoring and Stimulating Your Personal Rate of Growth in a Rapidly Changing World*, http://web.archive.org/web/20110816130326/fm-2030.narod.ru/ARE_YOU_A_TRANSHUMAN.pdf

² Szerzej na temat analizy powieści Jurija Nikitina w: M. Madej-Cetnarowska, *Трансгуманизм – история развития в русской мысли и литературе на примере творчества Юрия Никитина* [w:] *Язык-Литература-Философия. Neophilologica Sandeciensia* 7, red. M. Madej-Cetnarowskiej, K. Nycza, Nowy Sącz 2013, s. 68-85.

³ Ю. Никитин, *Трансчеловек*, tłum. moje (M. M-C), Москва 2006, s. 276-277.

odpowie:

– Czyli otwarcie przyznajecie się – krzyknął – że macie zamiar polepszać sytuację pojedynczych ludzi, a nie ludzkości! ... Przyznałeś się do czegoś, do czego bali się przyznać nawet faszyści!⁴

Eliminacja różnorodności wyrażona jest również przez prekursorów transhumanizmu. W zachodnim świecie będzie to Julian Huxley. Założyciel i dyrektor generalny UNESCO, w swojej pracy *Religia bez objawienia* (*Religion Without Revelation*, 1927, 1957) napisze po pierwsze, że dla filozoficznej wizji świata wystarczą teorie Freuda i Darwina, po drugie zaś wprost wypowie się na temat eliminacji słabszych jednostek:

Najniższe warstwy społeczne, genetycznie najmniej obdarzone, nie powinny mieć łatwego dostępu do pomocy, medycznej opieki, ponieważ to zaburzy tylko ostatni bastion naturalnej selekcji, pozwalając dzieciom zbyt łatwo się rodzić i przeżywać.⁵

Takie właśnie eugeniczne podejście sprawiło, że zasłużył on sobie na miano Malthusa XX wieku⁶. Huxley zaniepokojony powojennym wzrostem demograficznym i negatywnym jego wpływem na przyrodę i kulturę nawoływał do kontroli narodzin i kontroli społecznej.

Powyższa interpretacja człowieka stojącego na czele organizacji wspierającej współpracę międzynarodową w dziedzinie kultury, sztuki i nauki, a także wzbudzanie szacunku dla praw człowieka, bez względu na kolor skóry, status społeczny

⁴ Ibid., c. 277.

⁵ Cytuję za: O. Четверикова, *Диктатура «просвещённых»*, tłum. moje (M. M-C), http://ruskline.ru/analitika/2013/10/28/diktatura_prosvetnykh/, por. także: *Epiphanius. Maçonnerie et sectes secretes: le côté caché de l'histoire*. Publications du „Courrier de Rome”. Nouvelles editions, 2005. P.67.

⁶ Mowa o Thomasie Robercie Malthusie, brytyjskim ekonomście i demografii, anglikańskim duchownym, jednym z przedstawicieli klasycznej szkoły ekonomii XVIII i XIX wieku. W 1798 opracował teorię ludnościową, zgodnie z którą gatunek ludzki charakteryzuje się uniwersalną tendencją do wzrostu liczebnego w tempie przewyższającym tempo wzrostu podaży żywnościowej (tzw. maltuzjanizm). W swojej koncepcji zauważył zależność pomiędzy przyrostem ludności a poziomem zamożności społeczeństwa, twierdząc, że wzrastająca liczebność populacji stanowi zagrożenie dla planety i pomyślnego rozwoju gatunku ludzkiego. Stały wzrost demograficzny ma, według uczonego, prowadzić do głębszego głodu oraz nędzy. Wobec powyższego, Malthus sprzeciwiał się wszelkiej pomocy materialnej ubogim warstwom społecznym w Anglii. Nie uznawał zasady równości społecznej, postulując eliminację jednostek słabszych.

i religię, zdecydowanie podważają wielokulturowe i wielowymiarowe transhumanistyczne obietnice. W książce z 1946 roku, napisanej właśnie przez Huxleya, *UNESCO, jego cel i jego filozofia* przeczytamy:

Istotne jest, aby UNESCO przyjęło ewolucyjne podejście. Jeśli tego nie uczyni, jego filozofia będzie błędna. Oraz powinien być przyjęty Humanizm [...], który: [...] pokazuje nam człowieka, jako jedyne powiernika dalszego ewolucyjnego rozwoju, i daje nam ważne wskazówki, co do kursów, których powinien unikać i tych, do których powinien dążyć, jeśli chce osiągnąć ten postęp... W ten sposób główną filozofią UNESCO powinien być naukowy światowy humanizm, o globalnym zasięgu i z ewolucyjnym podejściem.⁷

Humanizm Huxleya nie ma jednak nic wspólnego z szacunkiem do każdej jednostki, o czym mówi wprost, zwłaszcza wypowiadając się na temat perspektyw walki o lepsze jutro dla każdego. Wrodzone psychiczne siły człowieka mogłyby być usprawnione, twierdzi. Na pewno można je poprawić jednak:

[...] (przypuszczalnie przez dobór naturalny) tak jak w najwcześniejszych etapach, od człowieka pekińskiego przez neandertalczyków do naszego gatunku; jeśli świadomie zgodzimy się na takie działania, to z pewnością nasz gatunek mógłby zostać udoskonalony poprzez celowe działania eugeniczne⁸.

Wydawać by się mogło, że cytat ten nie dotyczy tematu wielokulturowości, a jedynie fizycznego istnienia poszczególnego człowieka. Nic bardziej mylnego, konkluzja ta jest jedynie wstępem do całej jego eugenicznej filozofii, która dotyczy nie tylko fizycznego, ale również kulturowego wymiaru:

Kluczem do postępu, który w charakterystyczny sposób przyspieszył postęp ewolucyjny człowieka w aspekcie społecznym i nadał mu wyższe i bardziej satysfakcjonujące cele, jest fakt kumulacji tradycji. Istnienie wspólnej puli idei, które się wzajemnie napędzają i rozwijają, dając możliwość ewoluowania. Ten fakt miał bezpośredni wpływ na tworzenie modelu organizacji społecznej, który jest głównym

⁷ Cytuję za: UNESCO: *UNESCO. Droga do posthumanistycznego piekła*, http://www.prisonplanet.pl/polityka/unesco_droga_do,p1322866635

⁸ Ibid.

czynnikiem postępu człowieka w jego ograniczonych ramach. Moralność UNESCO jest tym samym jasna. Zadaniem nałożonym na organizację jest promowanie, wspieranie pokoju i bezpieczeństwa, zadanie to jednak nie może być w pełni zrealizowane poprzez edukację, naukę i kulturę. Należy rozważyć jakąś formę światowej jedności politycznej, poprzez jeden rząd światowy, albo inną formę, gwarantującą pokój na świecie... w programie edukacyjnym UNESCO może podkreślić potrzebę ostatecznej jedności politycznej świata i zapoznać ludzi wszystkich narodów z implikacjami oddania pełnej suwerenności poszczególnych narodów do organizacji światowej⁹.

Kumulacja kultury, jedność polityczna jako alternatywa dla pokojowego współistnienia wszystkich ze wszystkimi kompromituje się nakazem oddania pełnej suwerenności poszczególnych narodów. Jeżeli pod pojęciem narodu rozumiemy wspólnotę o podłożu etnicznym, gospodarczym, politycznym, społecznym i kulturowym wytworzoną w procesie dziejowym, przejawiającą się w świadomości swych członków, imperatyw Huxleya należy odbierać jako jawny zamach na wielokulturowość. Eugenika Dyrektora UNESCO będzie zatem obejmować nie tylko fizyczną, ale duchową i kulturową eksterminację wielości dla transhumanistycznej jedności.

W tym kontekście niezwykle niebezpieczne wydają się słowa:

Niech UNESCO ma jasny umysł na ten temat. Ilość ma znaczenie, ale jako środek; podstawą jest jakość. Prawdą jest, że nie można prowadzić nowoczesnej cywilizacji w populacji wielkości plemienia Buszmenów, podobnie jak nie wykształcą w organizmie wielkości ameby procesy umysłowe wyższego rzędu takie jak u ssaków naczelnych¹⁰.

Nowoczesna cywilizacja opisywana przez Huxleya niestety jawi się jako cywilizacja egoizmu w jedności zmierzającej ku utworzeniu nowej ideologii totalitarnej. Mimo tego, że w swoim manifeście transhumaniści zapowiadają walkę o życie, w rzeczywistości kreują cywilizację śmierci. Wspomniany wyżej Jurij Nikitin słusznie w swojej powieści słowami bohatera zarzuca transhumanizmowi faszystowskie analogie.

W tekście *UNESCO, jego cel i jego filozofia*, sam autor, chociaż oficjalnie krytykuje i neguje prace z zakresu heglowskiej filozofii, faszyzmu lub nazizmu, analizując owe doktryny, jasno jednak zaznacza, że:

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

[...] indywidualizm wyzbyty z wszelkich restrykcji, jest równie błędny. Jednostka ludzka znaczy znacznie mniej w izolacji; uzyskuje wartość jedynie w relacji do jakiejś formy społeczności...¹¹

Stwierdzenie to znaczy jedno: faszyzm był zły, ale jednak miał dobre podstawy. Tym bardziej nie dziwi fakt, że wielu eksfaszystów przewodziło organizacji Narodów Zjednoczonych. Jednym z nich dla przykładu był Kurt Waldheim¹².

We wschodniej przestrzeni kulturowej, a dokładnie rosyjskiej, ojcem transhumanizmu był Konstanty Ciołkowki. Co prawda transhumanści przypisują tę rolę prekursorowi kosmizmu, Nikołajowi Fiodorowi, ale po zestawieniu obu koncepcji trudno się z nimi zgodzić. Nikołaj Fiodorow, zwany „Moskiewskim Sokratesem”, wzywał do twórczości wszystkich ze wszystkimi i dla wszystkich, a sama wielokulturowość, tradycja i kult inności były nadrzędnymi wyznacznikami jego projektu¹³.

Konstanty Ciołkowski, twórca rakiety kosmicznej, nawołujący w swojej pracy *Etyka kosmosu* (1925) m.in. do eksploracji kosmosu, wyprzedza Juliana Huxleya, twierdząc, że nowy raj należy budować dla wybranych, silnych jednostek, a te słabsze „miłosiernie eliminować”.

Współcześnie krytycy transhumanizmu, a szczególnie Francis Fukuyama w książce *Koniec człowieka* (1989), przestrzegają, że ideologia ta zagrazi moralnym i właśnie kulturowym fundamentom naszej cywilizacji. Oto na naszych oczach spełniają się dwie antyutopie: *Roku 1984* George’a Orwella (1949) i *Nowego wschodniego świata* (1932) Aldousa Huxleya – twierdzi Fukuyama. Pierwsza powieść zaprorokowała powszechną kontrolę, wykluczającą wszelką odmienność, druga zaś przewidywała manipulację i eksperymenty na ludzkiej naturze, zmierzające do unifikacji i wykluczenia inności¹⁴.

W krytyce transhumanizmu można odwołać się do wielu wypowiedzi, na uwagę zasługuje jednak Jan Paweł II, który nie odnosił się bezpośrednio do tego trendu myślenia, jednakże w książce *Pamięć i tożsamość* (2005) transcendentne zło upatrywał właśnie w filozofii egoizmu ukierunkowanego na odrzucenie tego, co różni się od naszej wizji świata.

Odchodząc od religijnej oceny zjawiska, można powołać się na trafną, świecką diagnozę. Jan Szmyd w książce *Tożsamość i globalizacja* (2006) przestrzega przed ekspansją tego typu kultury. W swoich rozważaniach opisuje kulturę

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

¹³ Szerzej na temat filozofii Nikołaja Fiodorowa: M. Madej-Cetnarowska, *Myśl Nikołaja Fiodorowa w literaturze dziewiętnastego i dwudziestego wieku*, Nowy Sącz 2013.

¹⁴ Por. F. Fukuyama, *Koniec człowieka*, Kraków 2005, s. 15-17.

zachodnią ogólnie, jednak wczytując się w cytaty, jak najbardziej zastosować możemy go do transhumanistycznych ambicji, które właśnie, poza Rosją, najbardziej rozwijają się obecnie w Stanach Zjednoczonych.

Ekspansja kultury zachodniej, zwłaszcza amerykańskiej, w niemal wszystkich częściach świata [...] to „disnejowska kolonizacja globalna”, która sphyka i uniformizuje ludzką świadomość, „zabija” kulturę wyższą, „zasmańca” kultury tradycyjne, wypiera oryginalną sztukę i – jak pisze Lem – „zamula mózg, wyjaławia wyobraźnię, wypacza poczucie smaku, zmienia tradycyjne style życia, niszczy tożsamość kulturową, obyczajową i religijną wielu wspólnot narodowych, ogranicza konkurencję” na rynku obrazów i idei¹⁵.

Transhumanizm jest zatem autentycznym zagrożeniem dla jednostki, ale także właśnie dla wielokulturowości, czyli jedności w różnorodności. Wiesław Białecki w książce *Kto ma żyć, kto nie* (2015) słusznie nazwie transhumanizm tragiczną anihilacją człowieczeństwa. Owa anihilacja, czyli unicestwienie, to nic innego jak uśmiercenie, eugeniczne wyparcie i dematerializacja kultur i tożsamości w imię nowego transhumanistycznego świata.

W tym miejscu można zadać pytanie, czy rozpoczęty i nabierający rozpędu proces transhumanizacji/anihilacji społeczeństwa można zatrzymać. Białecki, posługując się słowami dr. Leona Kassa, byłego Przewodniczącego Rady Prezydenta USA w sprawach Bietyki, odpowiada:

Ludzka natura znajduje się na stole operacyjnym, gotowa do zmiany, do eugenicznego i psychicznego „wzbogacenia”, do hurtowego przeprojektowania. W wiodących naukowych i przemysłowych laboratoriach, nowi stwórcy, pokładający wielkie nadzieje w swoich zdolnościach i mocach, po cichu doskonalą swoje umiejętności, a na ulicy ich ewangeliscy [transhumaniscy] gorliwie przepowiadają post-człowieczą przyszłość. Dla każdego, kto dba o bezpieczną przyszłość naszego człowieczeństwa, nadzedł czas, aby odpowiednio zwracać na to uwagę¹⁶.

Przeprojektowanie człowieka oraz jego kulturowej przestrzeni otwiera nową, aczkolwiek daleką od tradycyjnej, perspektywę kolejnego quasi-raju dla wybranych,

¹⁵ J. Szmyd, *Tożsamość i globalizacja*, Kraków 2006, s. 203-204.

¹⁶ Cytuję za: W. Białecki, *Kto ma żyć, kto nie*, Szczecin 2015, s. 67.

w którym, zdaje się, totalitarne założenia zdecydowanie wykluczają „jedność w różnorodności”.

Bibliografia:

1. Białecki W., *Kto ma żyć, kto nie*, Szczecin 2015.
2. Fukuyama F., *Koniec człowieka*, Kraków 2005.
3. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Skultuna 2012.
4. Karwowski K., *Jedność w różnorodności*, „Edukacja i dialog”, nr 4 (2006).
5. Kostecki W., *Pojęcie ideologii i jej funkcje społeczne*, w: *Nauka o polityce*, red. A. Bodnar, Warszawa 1984.
6. Madej-Cetnarowska M., *Mysł Nikołaja Fiodorowa w literaturze dziewiętnastego i dwudziestego wieku*, Nowy Sącz 2013.
7. Madej-Cetnarowska M., *Трансгуманизм – история развития в русской мысли и литературе на примере творчества Юрия Никитина [w:] „Język-Literatura-Filozofia” Neophilologica Sandeciensia 7*, pod red. M. Madej-Cetnarowskiej, K. Nycza, Nowy Sącz 2013.
8. Szmyd J., *Tożsamość i globalizacja*, Kraków 2006.
9. *Are You a Transhuman?: FM-2030, Monitoring and Stimulating Your Personal Rate of Growth in a Rapidly Changing World*, <[http://web.archive.org/web/20110816130326 / fm-2030.narod.ru/ARE_YOU_A_TRANSHUMAN.pdf](http://web.archive.org/web/20110816130326/fm-2030.narod.ru/ARE_YOU_A_TRANSHUMAN.pdf)>.
10. UNESCO. *Droga do posthumanistycznego piekła*, <http://www.prisonplanet.pl/polityka/unesco_droga_do,p1322866635>.
11. Д. Медведев, *Утопия: как мы подвели отцов трансгуманизма*, <<http://livingtomorrow.livejournal.com/113890.html>>.
12. Ю. Никитин, *Трансчеловек*, Москва 2006.
13. О. Четверикова, *Диктатура «просвещённых»*, <http://ruskline.ru/analitika/2013/10/28/diktatura_prosveyonnyh/>.

Zdobywanie kompetencji międzykulturowych dzięki programom współpracy europejskiej

Streszczenie

Kompetencje międzykulturowe należą do ośmiu kluczowych, obok znajomości języka ojczystego, języka obcego, umiejętności matematycznych, komunikacyjno-informatycznych, przedsiębiorczości, kompetencji interpersonalnej oraz umiejętności uczenia się¹, które zdaniem Komisji Europejskiej są niezbędne do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym Europy.

Artykuł ukazuje rozwój edukacji międzykulturowej w polityce głównych organizacji europejskich. Przeprowadzono ponadto analizę raportów końcowych programu Erasmus+ 2014/2015 składanych po zakończonych stypendiach studentów, a także pracowników PPWSZ w Nowym Targu, gdzie skoncentrowano się głównie na nabywanych kompetencjach, w tym przede wszystkim kompetencjach międzykulturowych.

Słowa kluczowe: Erasmus+, Rada Europy, Unia Europejska

Kompetencje międzykulturowe

Na trzon kompetencji międzykulturowych składają się: wiedza (dotycząca tradycji, zachowań, zwyczajów), motywacja (gotowość do współpracy z innymi kulturami) i umiejętności (dopasowania, empatii)². Kompetencję międzykulturową można również definiować jako zdolność do efektywnego działania w warunkach odmiennej kultury, obejmującą kulturową empatię, adaptacyjność, dyplomację, zdolności językowe, pozytywną postawę wobec innych kultur i dojrzałość emocjonalną³. Wskazać można na trzy wymiary kompetencji międzykulturowej: emocje (nastawienie), poznanie (wiedzę) i umiejętności (działanie). Znajdujemy również

¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, źródło <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-PL/ALL/?uri=URISERV:c11090&from=EN>, 15.02.2016

² U. Jabłońska, *Nowe wyzwania: zespoły międzykulturowe*, „GFMP Management Focus”, nr. 14/ 2013, s. 17-19.

³ M.C. Gertsen, A. Soderberg, M. Zolner, *Global Collaboration – Intercultural Experience and Learning*, UK, 2012, s. 62.

odwołania do pojęć pokrewnych, które określają globalną mentalność jako zdolność doceniania wartości innych kultur, zaś inteligencję kulturową jako zdolność do efektywnego działania we współpracy z ludźmi innych kultur. Potwierdzono związek inteligencji kulturowej z efektywnością działań podejmowanych w środowisku różnorodnym kulturowo oraz wpływ doświadczeń we współpracy z przedstawicielami innych kultur na rozwój tego rodzaju inteligencji⁴.

Na rynku pracy coraz bardziej doceniane są osoby posiadające właśnie kompetencje międzykulturowe. Współczesne przedsiębiorstwa funkcjonują w dużej mierze w środowisku międzynarodowym, zatrudniając często przedstawicieli różnych kultur, którzy na co dzień muszą się porozumiewać i współpracować ze sobą. Nie wystarczy do tego znajomość języka obcego. Konieczna jest otwartość, wola porozumienia, chęć poznawania postaw różniących się od naszych własnych zachowań – nie po to jednak, by je negować, ale aby je rozumieć i dawać im te same prawa.

Różnice kulturowe mają ogromne znaczenie dla efektywności pracy zespołów we współczesnych organizacjach, działających na globalnym rynku⁵. Pojawiające się w nich problemy hybrydyzacji czy multikulturalizmu wynikają właśnie z kulturowej różnorodności zatrudnionych tam pracowników i konieczności integrowania kultury narodowej z kulturą organizacji⁶. Dlatego szczególnego znaczenia nabiera kształtowanie kompetencji kulturowych pracowników, co potwierdzają wyniki badań dotyczących oczekiwań pracodawców wobec absolwentów wkraczających na rynek pracy. W raporcie z 2012 roku wśród pięciu najważniejszych umiejętności interpersonalnych uznanych za przydatne w przypadku kandydatów do pracy wskazano⁷:

- umiejętność efektywnego komunikowania się,
- umiejętność pracy w zespole,
- umiejętność współpracy z osobami pochodzącymi z różnych środowisk, krajów, kultur, religii, w różnym wieku, różnej płci i orientacji seksualnej,
- umiejętność współpracy z osobami zajmującymi wysokie stanowiska,
- umiejętności negocjacyjne.

⁴ A. Kolano, J. Olszewski, *Poziom inteligencji kulturowej a jego związek z doświadczeniem międzynarodowym oraz oceną doświadczeń z innymi kulturami*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, tom XII, Zeszyt 4/2011, s. 67-68.

⁵ B. Krawczyk-Bryłka, *Kompetencje międzykulturowe a udział w programie Erasmus*, *Przedsiębiorstwo we współczesnej gospodarce – teoria i praktyka* 1/2014, s. 17-18.

⁶ M. Kostera, M. Śliwa, *Zarządzanie w XXI wieku. Jakość, twórczość, kultura*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, 2010, s. 111-120.

⁷ A. Budnikowski, D. Dąbrowski, U. Gąsior, S. Macior, *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor”, nr 4 (46)/2012, s. 4-17, <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/46/id/946>, 15.02.2016.

Powyższe umiejętności wskazują na konieczność rozwijania kompetencji międzykulturowych już na etapie przygotowania do wejścia na rynek pracy. Młody człowiek rozpoczynający pracę musi liczyć się z wymaganiami, jakie niesie ze sobą globalizacja, a co za tym idzie, musi posiadać takie kompetencje, aby mógł odpowiednio dobrze zaistnieć na rynku pracy.

Warto zatem doskonalić kompetencje przydatne w pracy na styku kultur – pozwala to na lepsze, bezpieczniejsze i bardziej efektywne funkcjonowanie oraz przyczynia się do zwiększenia świadomości i wiedzy w zakresie własnych uwarunkowań kulturowych i stereotypów, możliwości rozpoznania i radzenia sobie z symptomami szoku kulturowego oraz umiejętności motywowania pracowników zgodnie z ich kulturą, a ponadto rozwiązywania ewentualnych nieporozumień. Rozwijaniem kompetencji międzykulturowych zajmuje się przede wszystkim edukacja międzykulturowa.

Edukacji międzykulturowa w polityce głównych organizacje uuropejskich

Rada Europy jest jednym z największych autorytetów międzynarodowych w dziedzinie polityki edukacyjnej. Na przyjętych przez nią założeniach opiera się koncepcja edukacji międzykulturowej. Już od chwili swego powstania w 1949 roku podejmuje działania m.in. na rzecz ochrony praw człowieka, poprawy jakości życia oraz współpracy kulturalnej. Rada Europy przyczynia się do zacieśnienia europejskiej współpracy gospodarczej, społecznej, kulturalnej, naukowej i prawnej. Doprowadziła ona do uchwalenia wielu konwencji i porozumień, m.in. Europejskiej Konwencji Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (1950), Europejskiego Porozumienia Kulturalnego (1954), Europejskiej Karty Ochrony Języków Regionalnych lub Mniejszościowych (1992) czy Konwencji Ramowej o Ochronie Mniejszości Narodowych (1995). Ten ostatni dokument kładzie nacisk nie tylko na poszanowanie tożsamości kulturowej, etnicznej, lingwistycznej i religijnej każdej jednostki, lecz również na tworzenie warunków umożliwiających zachowanie i rozwijanie tej tożsamości.

W oparciu o swój autorytet w dziedzinie oświaty Rada Europy podjęła liczne inicjatywy promujące edukację międzykulturową. Ewolucja materiałów poświęconych edukacji międzykulturowej stanowi odzwierciedlenie zmian w polityce edukacyjnej prowadzonej przez Radę⁸.

⁸ Conseil de l'Europe (2003), Déclaration des ministres européens de l'Éducation sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen, 21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation «Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie» – 10-12 novembre 2003, Athènes, http://www.coe.int/T/F/Com/Dossiers/Conferences-ministerielles/2003-Education/decl_final.asp 15.02.2016.

Początek działań w tej sferze edukacyjnej sięga lat 70. XX wieku, kiedy przeprowadzono międzykulturowe szkolenia dla nauczycieli, w wyniku których w latach 80. powstała sieć współpracy i wymian międzyszkolnych, a w następnej dekadzie ustanowiono program *Europejskiej Wymiany Uczniów Szkół Średnich*. W latach 80. Rada promowała edukację międzykulturową obejmującą wszystkich uczniów, polegającą na odkrywaniu różnorodności oraz kształtowaniu kompetencji i postaw sprzyjających polepszaniu relacji między przedstawicielami różnych kultur.

Od tego czasu zrealizowano kilka projektów. Dotyczyły one religijnego wymiaru edukacji międzykulturowej, polityki i praktyki nauczania o różnorodności społeczno-kulturowej, edukacji i wymian międzykulturowych. Rada Europy przygotowała także *Autobiografię spotkań międzykulturowych* – pakiet edukacyjny umożliwiający rozwijanie kompetencji międzykulturowych w oparciu o własne doświadczenia.

To właśnie Rada Europy była głównym promotorem edukacyjnej polityki międzykulturowości⁹.

Komisja Europejska jako organ realizujący bieżącą politykę Unii Europejskiej również promuje edukację międzykulturową¹⁰. W 1984 roku Komisja Europejska w swoim Raplocie dla Rady posłużyła się pojęciem międzykulturowości: wskazała na potrzebę objęcia edukacją międzykulturową ogółu populacji szkolnej, definiując międzykulturowość jako ogół praktyk edukacyjnych mających na celu propagowanie szacunku i wzajemnego zrozumienia między wszystkimi uczniami, niezależnie od ich przynależności kulturowej, lingwistycznej lub religijnej, która jest np. integralną częścią programu LLP – Erasmus (1987-2013) oraz Erasmus+ (2014-2020). Program „Uczenie się przez całe życie”, zwłaszcza działania Comenius, Leonardo da Vinci, a także program Młodzież, wspierały projekty związane z edukacją międzykulturową, integracją szkolną uczniów ze środowisk migracyjnych oraz integracją społeczną młodzieży znajdującej się w niekorzystnej sytuacji. Doświadczenia wyniesione z działań pokazują, że nabycie kompetencji międzykulturowych stanowi warunek powodzenia współpracy zarówno pod względem naukowym, jak i osobistym. Dlatego różnorodne wymiany, a w ich wyniku rozwijanie kompetencji międzykulturowych już na poziomie edukacji szkolnej, stwarzają podstawę odniesienia sukcesu w przyszłości. Także *Europejski Rok Dialogu Międzykulturowego* (2008) był okazją do podkreślenia znaczenia współpracy międzysektorowej, która promuje i wspiera inicjatywy zbliżające przedstawicieli różnych społeczności i grup oraz

⁹ W. Rabczuk, *Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii Europejskiej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, Tom XVII/2011 s.55-56.

¹⁰ Ibid, s.58-59.

pokazuje dialog międzykulturowy z wielu perspektyw. W wyniku działań podjętych w 2008 roku wzmożono wysiłki mające na celu włączenia dialogu międzykulturowego do głównych programów realizowanych przez Komisję Europejską.

Erasmus+ – program Komisji Europejskiej na lata 2014-2020 dot. kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu

Celem programu¹¹ jest wspieranie wszystkich sektorów kształcenia i szkolenia, zwłaszcza kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego, uczenia się dorosłych, pozaformalnego kształcenia się młodzieży.

Erasmus+ jest programem bardzo szerokim – zastępuje siedem wcześniejszych programów m.in.: „Uczenie się przez całe życie” (Erasmus, Comenius, Grundtvig), Leonardo da Vinci, Erasmus Mundus, Tempus, „Młodzież w działaniu”. W ramach trzech Akcji obejmuje także centralnie zarządzany program Jean Monnet oraz program wsparcia dla inicjatyw sportowych:

- Akcja 1: międzynarodowa mobilność edukacyjna (studentów, absolwentów, pracowników) – wspólne studia II st. (Joint Master Degrees),
- Akcja 2: międzynarodowa współpraca na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk obejmująca m.in. nowe formy i programy kształcenia, nowe metody i narzędzia dydaktyczne, współpraca z przedsiębiorstwami i otoczeniem zewnętrznym uczelni,
- Akcja 3: wsparcie dla reform w obszarze edukacji,
- Program Jean Monnet: katedry, moduły, centra doskonałości, wsparcie dla instytucji i stowarzyszeń, sieci,
- Program Sport: współpraca partnerska w dziedzinie sportu, niekomercyjne europejskie imprezy sportowe.

Mobilność międzynarodowa Erasmus+ zostaje ponadto rozszerzona o tzw. kraje partnerskie/trzecie, sąsiadujące z UE dopuszczone do udziału w niektórych akcjach Erasmus+ na określonych zasadach: Armenia, Azerbejdżan, Białoruś, Gruzja, Mołdawia, Ukraina, Algieria, Egipt, Izrael, Jordania, Liban, Libia, Maroko, Palestyna, Syria, Tunezja, Albania, Bośnia i Hercegowina, Kosowo, Czarnogóra, Serbia, Federacja Rosyjska. Państwa te będą miały możliwość ubiegania się o uczestniczenie w programie na warunkach ogólnych po spełnieniu wymogów formalnych.

¹¹ <http://erasmusplus.org.pl>, 15.02.2016

Zdobywanie kompetencji dzięki programowi Erasmus+ przez studentów i pracowników PPWSZ w Nowym Targu

PPWSZ dołączyła do programu w grudniu 2009 roku, kiedy to otrzymała kartę Erasmus. Do końca roku akademickiego 2009/2010 udało się podpisać umowy z 13 uczelniami partnerskimi i przeprowadzić rekrutację studentów na wyjazdy stypendialne na semestr zimowy. W roku akademickim 2010/2011 skorzystało z programu 22 studentów PPWSZ. Już w następnym roku, tj. 2011/2012, zrealizowano łącznie 31 wyjazdów, a w kolejnym – 41. W roku akademickim 2013/2014 zrealizowano 22 wyjazdy na studia i 23 na praktyki.

W styczniu 2014 roku wystartował nowy program wymiany i praktyk pod nazwą Erasmus+, który pozwala na naukę lub/i praktyki za granicą **więcej niż jeden raz**, na okres nieprzekraczający 12 miesięcy w każdym cyklu studiów (licencjackich, magisterskich), niezależnie od rodzaju mobilności (studia czy praktyka zawodowa) i liczby okresów mobilności. Nowością jest również możliwość zrealizowania praktyki po obronie pracy dyplomowej oraz dodatkowe dofinansowanie do studiów za granicą dla osób pobierających stypendium socjalne.

W pierwszym roku funkcjonowania programu Erasmus+, tj. w roku akademickim 2014/2015 z wyjazdów skorzystało 53 studentów i 27 pracowników PPWSZ w Nowym Targu. Poniżej zaprezentowano tabelę dotyczącą kompetencji uzyskanych przez studentów PPWSZ w Nowym Targu wyjeżdżających na studia i praktyki w ramach programu Erasmus+ (Tab. 1). Druga tabela obrazuje kompetencje zdobytych przez nauczycieli i pracowników PPWSZ dzięki wyjazdom na stypendium Erasmus+ (Tab. 2).

Jak można odczytać z poniższej tabeli, u studentów, którzy wyjechali na studia, jak i tych, co wyjechali na praktyki, szczególnie wzrosła umiejętność dostrzegania wartości innych kultur. Obydwie grupy studentów, dzięki stypendium Erasmus+, potrafią również lepiej współpracować z osobami z innych środowisk i kultur (Tab. 1).

Tabela 1. Kompetencje zdobywane przez studentów PPWSZ w Nowym Targu wyjeżdżających na studia i praktyki w ramach programu Erasmus+

Dzięki wyjazdowi na stypendium, dowiedziałem/am się lepiej, jak...	SMS – Mobilność studentów w celu studiowania	SMP – Mobilność studentów w celu odbycia praktyki
współpracować w grupie	63,64%	88,10%
myśleć logicznie i wyciągać wnioski (zdolności analityczne)	45,45%	90,48%
wyrażać siebie w sposób kreatywny	45,45%	85,71%
rozwinąć pomysł i wcielić go w życie	45,45%	90,48%
zaplanować i przeprowadzić samodzielnie proces nauki	45,45%	92,86%
planować i organizować zadania i czynności	27,21%	90,48%
dostrzegać wartość innych kultur	81,82%	95,24%
znajdować rozwiązania w trudnych lub nietypowych sytuacjach (zdolności rozwiązywania problemów)	45,45%	90,48%
korzystać z Internetu, mediów społecznościowych i komputerów, np. w celach związanych z nauką, pracą lub osobistych	27,27%	61,90%
Dzięki wyjazdowi na stypendium...		
potrafię się lepiej adaptować i odnajdywać w nowych sytuacjach	72,73%	90,48%
potrafię współpracować z osobami z innych środowisk i kultur	72,73%	90,48%
lepiej podejmuję decyzje	27,27%	90,48%
potrafię myśleć i analizować informacje w sposób krytyczny	63,64%	83,33%
jestem bardziej świadomy/a takich koncepcji społecznych i politycznych jak demokracja, sprawiedliwość, równość, obywatelstwo, prawa człowieka	45,45%	78,57%
jestem bardziej pewny/a siebie i przekonany/a o swoich umiejętnościach	45,45%	97,62%
bardziej interesuję się sprawami Europy	45,45%	76,19%
jestem bardziej zainteresowany/a codziennymi wydarzeniami na świecie	54,55%	76,19%

jestem bardziej ciekawy/a i otwarty/a na nowe wyzwania	72,73%	92,86%
jestem bardziej tolerancyjny/a w stosunku do innych osób i zachowań	45,45%	80,95%
czuję się bardziej Europejczykiem/Europejką	36,36%	78,57%
udoskonałem/am umiejętności dotyczące mojego kierunku studiów	18,18%	85,71%
planuję aktywniej angażować się w życie społeczne i polityczne w moim środowisku	18,18%	76,19%
lepiej znam swoje mocne i słabe strony	54,55%	88,10%

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów końcowych Erasmus+ 2014/2015 składanych przez studentów PPWSZ wyjeżdżających na studia i praktyki

W przypadku nauczycieli, jak i pracowników PPWSZ, którzy wyjechali na stypendium w celach szkoleniowych dzięki skorzystaniu ze stypendium Erasmus+, wzrosły społeczne, językowe i/lub kulturowe kompetencje (Tab. 2).

Tabela 2. Kompetencje zdobywane przez nauczycieli i pracowników PPWSZ dzięki wyjazdom na stypendium Erasmus+

Dzięki wyjazdowi na stypendium...	STA – Wyjazd pracownika w celu prowadzenia zajęć dydaktycznych	STT – Wyjazd pracownika w celu szkoleniowym
nawiązałem/am współpracę z podmiotami społeczeństwa obywatelskiego	57,14%	30%
nawiązałem/am współpracę z podmiotami na rynku pracy	42,86%	25%
zwiększyłem/am moje szanse zatrudnienia i kariery zawodowej	71,43%	60%
zwiększyłem/am moje kompetencje organizacyjne/ w zakresie zarządzania	57,14%	50%
mogłem/am poznać i rozwinąć nowe praktyczne metody nauczania	71,43%	55%

nabyłem/am właściwych dla sektora szkolnictwa wyższego lub praktycznych umiejętności mających znaczenie dla mojej obecnej pracy i rozwoju zawodowego	85,71%	90%
poprawiłem/am moje umiejętności w zakresie korzystania z narzędzi i technologii informacyjnych i komunikacyjnych (np. komputer, Internet, wirtualne platformy współpracy, oprogramowanie, urządzenia ICT itp.)	42,86%	35%
podniosłem/am własne umiejętności językowe w zakresie języka obcego	85,71%	90%
zwiększyłem/am swoją satysfakcję z pracy	100,00%	100%
wzrosły moje społeczne, językowe i/lub kulturowe kompetencje	71,43%	100%
skorzystałem/am z dobrych praktyk poznanych za granicą	86%	100%
wzmocniłem/am lub poszerzyłem/am kontakty w ramach mojej sieci kontaktów zawodowych lub nawiązałem/am nowe kontakty	100%	70%
wzmocniłem/am współpracę z instytucją/organizacją partnerską	85,71%	70%

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów końcowych Erasmus+ 2014/2015 składanych przez nauczycieli i pracowników PPWSZ

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza wskazuje znaczenie rozwoju kompetencji, szczególnie kulturowych, już na etapie przygotowania absolwentów do aktywności zawodowej na globalnym rynku pracy. Dodatkowo zaakcentowany jest aspekt ewaluacji kompetencji międzykulturowych, których ocena powinna być ważnym elementem efektów kształcenia i promocji absolwentów wśród pracodawców zainteresowanych zdolnościami do pracy w zróżnicowanym kulturowo środowisku. Pracownicy dzięki rozwojowi kompetencji międzykulturowych są przygotowani do procesu umiędzynarodowiania uczelni wyższych.

Zaprezentowane wyniki wyraźnie wskazują, że studenci i pracownicy, którzy uczestniczyli w programie Erasmus+ i skorzystali z możliwości wyjazdu do innego kraju europejskiego, wysoko oceniają poziom własnych kompetencji wielokulturowych. Są zdecydowanie bardziej otwarci na pracę w zespołach wielokulturowych, pozytywniej oceniają możliwość skutecznego porozumienia się z przedstawicielami

innych kultur i doceniają wartość różnorodności. Dzięki możliwości pracy w projektach realizowanych we współpracy ze studentami z innych krajów, beneficjenci programu Erasmus+ są lepiej przygotowani do zawodowych przedsięwzięć na globalnym rynku pracy, a jako pracownicy mają lepsze kompetencje, by pracować dla umiędzynarodowionej uczelni.

Dla dokładniejszego zweryfikowania wpływu udziału w programie Erasmus na rozwój takich postaw należałoby przeprowadzić badanie wstępne na większej grupie studentów wyjeżdżających, a także tych, którzy nie korzystają z wyjazdów. Pozwoliłyby to ocenić, na ile rozwój kompetencji międzykulturowych jest konsekwencją udziału w programie Erasmus+. Jednak omówione w artykule wyniki wydają się być dobrą podstawą do postawienia hipotezy, że udział w programie sprzyja rozwojowi kompetencji międzykulturowych studentów oraz pracowników uczelni.

Należy ponadto podkreślić, że kluczowe kompetencje w postaci wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do każdej sytuacji mają fundamentalne znaczenie dla każdego obywatela społeczeństwa opartego na wiedzy¹². Stanowią one wartość dodaną dla rynku pracy, wzmacniają spójność społeczną i aktywne obywatelstwo, oferując elastyczność i zdolność adaptacji, satysfakcję i motywację. Do ośmiu kluczowych kompetencji zaliczamy: porozumiewanie się w języku ojczystym, porozumiewanie się w językach obcych, kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, kompetencje społeczne, poczucie inicjatywy i przedsiębiorczości, świadomość wartości etycznych oraz świadomość i ekspresja kulturowa (co obejmuje docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, tj. muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych).

Kluczowe kompetencje są wzajemnie zależne, a wszystkie one mają rozwijać umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, oceny ryzyka, podejmowania decyzji oraz kreatywność, inicjatywę i konstruktywne kierowanie emocjami.

Bibliografia:

1. Budnikowski A., Dąbrowski D., Gąsior U., Macior S., *Pracodawcy o poszukiwanych kompetencjach i kwalifikacjach absolwentów uczelni – wyniki badania*, „e-mentor”, nr 4 (46)/2012, s. 4-17, <<http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/46/id/946>>.

¹² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-PL/ALL/?uri=URISERV:c11090&from=EN>, 15.02.2016.

2. Conseil de l'Europe (2003), Déclaration des ministres européens de l'Éducation sur l'éducation interculturelle dans le nouveau contexte européen, 21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education «Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie» – 10-12 novembre 2003, Athènes, <http://www.coe.int/T/F/Com/Dossiers/Conferences-ministerielles/2003-Education/decl_final.asp> 15.02.2016.
3. <erasmusplus.org.pl>, 15.02.2016.
4. Jabłońska U., *Nowe wyzwania: Zespoły międzykulturowe*, „GFMP Management Focus”, nr 14, s. 17-19.
5. Kolano A., Olszewski J., *Poziom inteligencji kulturowej a jego związek z doświadczeniem międzynarodowym oraz oceną doświadczeń z innymi kulturami*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, tom XII, Zeszyt 4/2011, s. 67–68.
6. Kostera M., Śliwa M., *Zarządzanie w XXI wieku. Jakość, twórczość, kultura*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010, s. 111-120.
7. Krawczyk-Bryłka B., *Kompetencje międzykulturowe a udział w programie Erasmus*, „Przedsiębiorstwo we współczesnej gospodarce – teoria i praktyka” 1/2014, s. 17-27.
8. Rabczuk W., *Edukacja międzykulturowa z perspektywy Rady Europy i Unii Europejskiej*, „Pogranicze. Studia Społeczne”, Tom XVII/2011, s. 55-56.
9. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, źródło <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN-L/ALL/?uri=URISERV:c11090&from=EN>>, 15.02.2016.

„Jedność w różnorodności”, czyli o europejskiej polityce językowej słów kilka

Streszczenie

Wspieranie wielokulturowości i wielojęzyczności stanowi główny cel europejskiej polityki językowej, gdyż te cechy powinien posiadać obywatel zjednoczonej Europy. Polityka ta z jednej strony skupia się na ochronie języków wymierających i mniejszościowych, a z drugiej wspiera uczenie się wszystkich języków nowożytnych przez całe życie. Podkreśla się, że osoby posługujące się kilkoma językami na co dzień stają się bardziej otwarte i tolerancyjne w kontaktach z innymi, a także mają lepsze zasoby poznawcze.

Artykuł przybliży odbiorcom główne kierunki działań takich instytucji jak Komisja Europejska czy Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Charakteryzuje również narzędzia, projekty i metody stosowane obecnie w nauczaniu języków obcych, a które stanowią realizację europejskiej polityki językowej (np. nauczanie języka poprzez treści: CLILL; Europejskie Portfolio Językowe, programy mobilności studenckiej: Erasmus i zawodowej: Grundtvig, i inne).

Słowa kluczowe: polityka językowa, plurilingwalizm, kompetencja interkulturowa

Wstęp

Mówiąc o kontaktach interkulturowych, nie sposób nie pominąć aspektów związanych z polityką edukacyjną i językową Unii Europejskiej w tym zakresie, gdyż sprzyjanie szeroko rozumianym kontaktom międzynarodowym, kształtowanie postaw otwartości wobec Obcego oraz promocja nauczania języków obcych jako sprzyjających tym procesom są głównymi kierunkami działań instytucji europejskich, które pośrednio również wpływają na politykę językową i edukacyjną w naszym kraju, będącym członkiem UE od 1 maja 2004 roku. Celem niniejszego artykułu jest krótka charakterystyka genezy i kierunków działań polityki europejskiej w zakresie kształcenia języków obcych oraz pokazanie, w jaki sposób są one realizowane w Polsce.

Geneza Unii Europejskiej

Historia zna wiele przypadków, gdzie kontakty interkulturowe rodzą zarówno napięcia i konflikt, jak i tolerancyjną koegzystencję. U podłoża Unii Europejskiej leży ogromny konflikt, jakim była II wojna światowa związana z masową eksterminacją ludności, uznanej za niższą rasę i przez to mniej godną uznania. Nie dziwi więc, że okropnościom tej wojny przeciwstawiono chęć zapobieżenia podobnym przypadkom w przyszłości poprzez wzajemne poznawanie swoich sąsiadów, ich zwyczajów, języka, osiągnięć, a także dążenie do współpracy między członkami różnych narodowości. Współpraca ta zaczęła się od działania w obszarze gospodarki i miała połączyć zarówno kraje wygrane, jak i przegrane po II wojnie światowej. W 1950 roku kraje: Belgia, Francja, Niemcy, Włochy, Holandia i Luksemburg utworzyły Europejską Wspólnotę Węgla i Stali. Organizacja ta dała początek Europejskiej Wspólnocie Gospodarczej (EEC), która stanowiła „wolny rynek” pomiędzy tymi państwami, co umożliwiała swobodny przepływ towarów bez opłat celnych. Wspólnota ta była z kolei poprzednikiem Unii Europejskiej, oficjalnie utworzonej poprzez traktat z Maastricht z 1992 roku i wcielony w życie w roku 1993. W traktacie założycielskim zagwarantowano cztery swobody, tj. wolnego handlu, przemieszczania się, przepływu pieniędzy i usług, co umożliwia dużą mobilność ludności, a także uznanie równych praw wszystkich członków UE.

Również obecnie głównym hasłem UE jest „Zjednoczeni w różnorodności” (ang. *Unity in diversity*), co znakomicie odzwierciedla ideę stojącą za utworzeniem tej wspólnoty: należy docenić różnorodność wszystkich członków UE, jednocześnie przyznając każdej społeczności językowej (państwu, narodowi, grupie etnicznej) takie same prawa i uznanie, a także dążyć do jedności w działaniu na arenie międzynarodowej. Gdyż tylko współpraca daje możliwość osiągnięcia sukcesu gospodarczego, a w dalszej perspektywie służy wzajemnemu poznawaniu się i tolerancji, co może zapobiec konfliktom. Tym bardziej, że w obecnym zglobalizowanym świecie otwartych granic mobilność coraz częściej wymusza koegzystencję osób o różnych korzeniach i mówiących różnymi językami.

Wielojęzyczność i interkulturowość

Nie ulega wątpliwości, że wspólnemu działaniu musi służyć wspólne porozumienie, a to jest możliwe do osiągnięcia tylko dzięki znajomości języków obcych. Stąd różne instytucje europejskie odpowiedzialne za edukację i ochronę dziedzictwa kulturowego, takie jak Rada Europy czy Komisja Europejska, które poprzez swoje działania, publikację dokumentów zawierających zalecenia dla państw członkowskich UE aktywnie wspierają naukę języków obcych. Warto nadmienić, że instytucja

szczególnie wprowadzającą w życie założenia Europejskiej Polityki Językowej (odtąd: EPJ) jest Europejskie Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Jego głównym zadaniem jest prowadzenie i promowanie interkulturowych projektów edukacyjnych związanych z szeroko rozumianym nauczaniem języków obcych.

Powyższe cele są dobitnie wyrażone w konwencji założycielskiej Rady Europy. Mianowicie dąży ona do:

rozwijania wzajemnego zrozumienia pomiędzy ludźmi Europy i wzajemnego docenienia różnorodności kulturowej, do ochrony kultury europejskiej, do promowania wkładu poszczególnych narodów do wspólnego dziedzictwa kulturowego Europy z poszanowaniem tych samych podstawowych wartości i w szczególności do zachęcania do nauki języków, historii i cywilizacji państw sygnatariuszy (tj. podpisujących konwencję)¹.

Nadrzędnym założeniem europejskiej polityki językowej jest to, że wszystkie języki są równe i stanowią jednakowo ważne dziedzictwo kulturowe Europy. Oznacza to, że równy status mają zarówno języki używane w państwach narodowych, jak i języki używane przez mniejszości narodowe i etniczne oraz języki regionalne. Ponadto należy chronić języki ginące od zapomnienia poprzez ich aktywne podtrzymywanie w przestrzeni publicznej i edukacji.

Obywatel zjednoczonej Europy powinien się charakteryzować otwartością na innego, chęcią poznawania osób z innej kultury i być tolerancyjnym. Stąd działania instytucji europejskich skierowane są na kształcenie językowe, w tym w szczególności na uczenie się języków przez całe życie (ang. *lifelong learning*). Wiele programów europejskich promujących języki obce skupia się na określonych grupach zawodowych lub wiekowych. Stąd promocja np. tzw. wczesnego startu językowego, nauczanie osób starszych, nauczanie języków dla potrzeb zawodowych itp. Celem powszechnego nauczania jest rozwinięcie indywidualnej wielojęzyczności lub inaczej „plurilingwalizmu”.

Plurilingwalizm, według autora tego terminu Michaela Byrama², to znajomość kilku języków przez jedną osobę, choć niekoniecznie na jednakowo wysokim poziomie, a także doświadczenie funkcjonowania w kilku kulturach. Odpowiada on terminowi multikompetencja wprowadzonemu przez V. Cooka. Plurilingwalizm

¹ Konwencja założycielska Rady Europy, <http://conventions.coe.int/Treaty/EN/cadreprincipal.htm>.

² M. Byram, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon 1997, s. 112.

w europejskich dokumentach nie jest tym samym, co wielojęzyczność, gdyż ten drugi termin odnosi się bardziej do kilku języków używanych na tym samym terytorium przez członków tej samej społeczności.

Używanie wielu języków na co dzień wspiera z kolei kształtowanie kompetencji interkulturowej, która sprzyja poznawaniu i funkcjonowaniu w różnych kulturach. Charakteryzuje się ona następującymi komponentami³:

- ciekawością i otwartością wobec innego,
- znajomością praktyk i produktów kultury własnej i obcej (np. zwyczajów, tradycji, sposobów zwracania się do innych osób, a także dzieł literackich, plastycznych, muzycznych itp.),
- umiejętnością interpretacji dokumentów, faktów i odnoszenia ich do własnej kultury,
- umiejętnością ich krytycznej oceny,
- umiejętnością odkrywania nowej wiedzy i wykorzystania jej w bieżącej sytuacji.

Jak widać, powyższe komponenty zakładają, że człowiek jest uważny na drugiego, nie neguje osiągnięć ani swojej, ani obcej kultury, ani nie wywyższa jednej nad drugą. Plurilingwalizm przynosi więc znaczne korzyści afektywne dla rozwoju osobowości człowieka, jak też służy budowaniu wspólnotowości Europejczyka. Należy jednak nadmienić, że znajomość kilku języków obcych przynosi również korzyści ogólnorozwojowe i poznawcze, co zostało ustalone w toku badań nad osobami dwu- i wielojęzycznymi. Do zalet takich należą: lepsze zdolności analityczne, skutkujące np. wyższymi wynikami uzyskiwanymi na testach inteligencji (jest to związane ze stylem poznawczym: niezależność od pola), posiadanie lepszej kontroli procesów uwagi, co oznacza, że osoby wielojęzyczne potrafią się oprzeć rozpraszającym je czynnościom. Mają one też większą świadomość metajęzykową, szczególnie fonologiczną, co przejawia się w lepszym rozróżnianiu dźwięków i konturów intonacyjnych, w kreatywności językowej, polegającej na tworzeniu nowych słów, a także na grze słów w sytuacjach dyskursywnych, i w ogólnie lepiej rozwiniętych umiejętnościach komunikacyjnych.

Wspieranie języków mniejszościowych i języków zagrożonych

Jedną z przyczyn powstania wielojęzycznej i wieloetnicznej Europy były migracje, ale także wojny i zmieniające się w ich wyniku granice państw, pozostawiające część narodu poza swoimi granicami. Społeczność taka, zachowując

³ Ibid., s.7.

swój język i posługując się nim poza granicami państwa narodowego, staje się mniejszością narodową i w nowym kraju posługuje się językiem mniejszościowym. Stało się tak np. po II wojnie światowej w przypadku mniejszości polskiej po zmianie granic, pozostałej w obrębie Związku Radzieckiego w okolicach Wilna czy Lwowa, a także pozostałej mniejszości niemieckiej na Śląsku. Są i takie języki, które nigdy nie uzyskały statusu języka narodowego, gdyż społeczność nimi mówiąca nigdy nie miała swojego własnego państwa lub miała je krótko, jak np. ludność romska mówiąca językiem romani czy przedwojenna mniejszość żydowska zamieszkująca tereny Polski i mówiąca językiem jidysz. Są to tzw. języki etniczne. Wreszcie istnieją języki, którymi mówi się na ograniczonym obszarze wewnątrz danego państwa, jak to jest np. z językiem baskijskim czy językami celtyckimi. Są to języki regionalne. Również w Polsce w roku 2005 uznano oficjalnie istnienie języka regionalnego kaszubskiego. Wspomniane tu języki są świadectwem ogromnie zróżnicowanego pod względem językowym i kulturowym dziedzictwa Europy. Niestety rozwój państw narodowych od XIX wieku oraz narzucanie języka dominującego historycznie obniżyły status wielu z tych języków i uczyniły je mniejszościowymi. Posługiwanie się takimi językami świadczyło o gorszym pochodzeniu, utrudniało zdobycie edukacji (np. na uniwersytetach) czy zrobienie kariery. Stąd ambitne rodziny często rezygnowały z podtrzymywania swojej etnicznej tożsamości i używania rodzimego języka na rzecz języka dominującego, obecnego w aparacie państwowym i edukacji. To miało miejsce w Hiszpanii pod rządami gen. Franco, w Związku Radzieckim czy w Polsce zaborowej i socjalistycznej⁴.

To bogactwo językowe i kulturowe jest zagrożone również w erze globalizacji, gdy w sferze publicznej, w ekonomii, polityce dominuje jeden język globalny, tj. angielski. Duże znaczenie mają również inne języki z krajów o dużej populacji lub dynamicznej ekonomii, jak np. francuski, niemiecki czy chiński. Uczący się języków obcych chcą się uczyć właśnie tych języków, gdyż to przynosi im największe korzyści, gdy tymczasem znajomość języków o niskim prestiżu jest uważana za mało opłacalną. Z tego względu jednym z głównych celów EPJ jest ochrona lub wręcz rewitalizacja języków zagrożonych. Uczynić to można poprzez aktywną politykę państwa i planowanie jej rozwoju oraz uznanie wysokiego statusu tego języka, który wymaga ochrony. Niezwykle istotne jest zagwarantowanie obecności języka w przestrzeni publicznej, w prasie, mediach, w szkolnictwie oraz zagwarantowanie

⁴ H. Komorowska, *Analysing linguistic landscapes. A diachronic study of multilingualism in Poland* [w:] *Teaching and learning in multilingual contexts*, red. G. deAngelis, A. Otwinowska, Bristol 2014, s. 19-30.

jego transmisji międzypokoleniowej, czyli żeby danym językiem mówiło się w domu i rodzice używali go, zwracając się do swoich dzieci⁵.

Głównym działaniem UE na rzecz języków zagrożonych jest podpisanie w 1992 roku Europejskiej Karty Języków Regionalnych i Mniejszościowych, której sygnatariusze zobowiązują się do podjęcia działań zaproponowanych przez Fishmana⁶. Udany przykład rewitalizacji języka zagrożonego w Europie jest język baskijski, którym po okresie nietolerancji w latach 80. mówi dzisiejsza młodzież i jej dziadkowie, ale już nie rodzice. W Polsce językiem regionalnym został oficjalnie w 2005 roku język kaszubski, jednakże Polska podpisała wyżej wspomnianą Europejską Kartę Języków Regionalnych i Mniejszościowych dopiero w 2009 roku. Trzeba jednak przyznać, że od tego czasu język kaszubski jest mocno wspierany w oświacie i przestrzeni publicznej. Dzieci mogą się go uczyć już od pierwszej klasy szkoły podstawowej, zdawać z niego maturę, a także studiować język kaszubski na Uniwersytecie Gdańskim. Na Pomorzu działa też wiele organizacji promujących nauczanie języka kaszubskiego i kaszubską kulturę, tj. Zrzeszenie Kaszubsko-Pomorskie, Instytut Kaszubski, Stowarzyszenie „Ziemia Pucka”. Organizowane są takie wydarzenia, jak zjazdy Kaszubów. O wadze nauczania języka kaszubskiego świadczy również konferencja Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, zorganizowana w 2014 roku i poruszająca tematykę kształcenia nauczycieli języka kaszubskiego. Istnieje również prasa (*Express Kaszubski*, *Odroda*, *Pomeranija*), radio (*Radio Kaszebe*), a także telewizja (*Rodno Zemja*)⁷. Nie są to programy emitowane codziennie, jednak umożliwiają słuchanie i użytkowanie żywego języka, co pomaga zwiększyć poczucie dumy z jego znajomości i może zachęcić kolejne dzieci do jego używania, choć należy zauważyć, że zawsze będzie to kolejny język obcy (nie drugi, ale np. trzeci, czwarty itp.). Jakkolwiek wątpliwym jest, czy uda się całkowicie odtworzyć popularność tego języka na Pomorzu, na pewno inwestycje poczynione w kierunku jego odrodzenia wzbudziły zainteresowanie Kaszubami i ich kulturą. Można też mieć nadzieję, że nauka języka kaszubskiego już od początku nauki szkolnej przyniesie uczącym się takie same zalety afektywne i kognitywne, jak w przypadku nauki innych języków.

⁵ J.A. Fishman, *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift Revisited: A 21st Century Perspective*, Clevedon 2001, s. 130.

⁶ J.A. Fishman, *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon 1991, s. 115.

⁷ N. Dołowy-Rybińska, *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy, Łużyczanie, Kaszubi*, Warszawa 2011, s. 136.

Projekty edukacyjne i narzędzia wspierające rozwój wielojęzyczności

Jak już wspomniano, rozwój wielojęzyczności (plurilingwalizmu) i uczenie się języków obcych przez całe życie są jednym z głównych kierunków EPJ. Znajomość wielu różnych języków obcych sprzyja mobilności i zwiększaniu szans zatrudnienia. Ponadto u podstaw UE leżało założenie, że gospodarka europejska powinna stanowić gospodarkę konkurencyjną np. do amerykańskiej. Inwestycja w nauczanie języków obcych jest więc istotną inwestycją w kapitał ludzki. Komisja Europejska w Białej Księdze wyraźnie stwierdza:

Biegłość w kilku językach wspólnoty jest koniecznym warunkiem, by obywatele Unii Europejskiej mogli skorzystać z zawodowych i osobistych możliwości otwierających się przed nimi w wolnym od granic rynku (...). Języki są także kluczem do zbudowania poczucia, że jest się Europejczykiem z całym jego bogactwem kulturowym i różnorodnością⁸. [Tłum. J. R-J.]

Podobny postulat został sformułowany na konferencji kończącej prezydencję Portugalii w UE, określonej jako Strategia lizbońska, gdzie potwierdzono, że Unia Europejska powinna stać się „najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką opartą na wiedzy na świecie”⁹ [tłumaczenie autorki]. W Lizbonie postulowano jednocześnie konieczność inwestowania w kapitał ludzki, umożliwienie ciągłej edukacji poprzez np. tworzenie lokalnych centrów szkoleniowych. Podkreślono, że nowymi podstawowymi umiejętnościami są technologia informacyjna i języki obce, w których kompetencje powinny być transparentne i porównywalne niezależnie od kraju, w którym się je nabyło.

Jednocześnie rok 2001 ogłoszono Europejskim Rokiem Języków, w czasie którego odbyło się wiele imprez promujących szeroko rozumiane nauczanie języków obcych, a 26 września ogłoszono Europejskim Dniem Języków, który od tego czasu jest okazją do organizacji wielu imprez promujących nauczanie języków¹⁰.

Kolejnym ważnym momentem w kształtowaniu EPJ była konferencja kończąca prezydencję hiszpańską w Barcelonie w 2002 roku. Wtedy to wyraźnie podkreślono konieczność, by każdy miał możliwość uczenia się co najmniej dwu języków obcych od najmłodszych lat. Jednocześnie ustalono konieczność wprowadzenia

⁸ Komisja Europejska, *White Paper: Teaching and learning towards the learning Society*, 1995, s. 67.

⁹ Rada Europejska, Konkluzje prezydencji w Lizbonie. 23 i 24 marca 2000 r., www.eurparl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.

¹⁰ Oficjalna strona, na której są gromadzone pomysły na obchodzenie Europejskiego Dnia Języków to: edl.ecml.at.

jednorodnej skali oceny kompetencji językowych i komputerowych ucznia, co zaowocowało powstaniem powszechnie znanej skali ESOKJ – Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ang. CEFR – *Common European Framework of Reference for Languages*), a także międzynarodowego egzaminu dla uczniów szkół średnich w zakresie obsługi komputera o nazwie *European Computer Driving Licence* (ECDL).

Najważniejszym jednak dokumentem była rekomendacja R (98) 6 ogłoszona przez Komitet Rady Ministrów do Państw Członkowskich¹¹, w której zobowiązywano je do ustalenia w swoich krajach następujących kroków:

- promocja szeroko rozumianego plurilingwalizmu,
- zapewnienie warunków do wczesnej nauki języków obcych (przed 11 rokiem życia),
- zapewnienie ciągłości nauczania języków obcych, tak aby jeden język był kontynuowany na coraz wyższym poziomie na kolejnych etapach edukacji oraz wprowadzenie kolejnego języka obcego na poziomie szkoły średniej,
- wspieranie nauczania języków obcych w połączeniu z treściami nauczania, w szczególności w kształceniu zawodowym,
- promocja uczenia się języków obcych przez całe życie przez dorosłych,
- zapewnienie edukacji dwujęzycznej na obszarach wielojęzycznych (zgodnie z Europejską Kartą Języków Regionalnych i Mniejszościowych),
- określenie wyraźnych wymagań i wytycznych zgodnie ze skalami ESOKJ, co zapewni porównywalność kompetencji,
- poważne inwestycje w kształcenie nauczycieli języków obcych.

W następstwie tych publikacji Komisja Europejska ogłosiła na lata 2004-2006 plan działań zatytułowany „Promowanie uczenia się języków i różnorodności językowej” (ang. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*). Kluczowymi terminami przewijającymi się w żargonie są: plurilingwalizm, różnorodność językowa, jednorodność społeczna, obywatelstwo demokratyczne, wzajemne zrozumienie. Wszystkie te hasła jednoznacznie wskazują na konieczność powszechnej nauki różnych języków obcych, przy zapewnieniu dostępu do dobrej jakości edukacji dla wszystkich, co oznacza również konieczność dużych inwestycji w kształcenie nauczycieli i tworzenie odpowiednich materiałów oraz dostosowanie programów nauczania do skali ESOKJ.

Jednym z takich narzędzi jest Europejskie Portfolio Językowe, dokument składający się z trzech części: językowej biografii, paszportu językowego i dossier.

¹¹ Komitet Rady Ministrów. Rezolucja R (98) 6 <https://wcd.coe.int/com.instranet>.

Dokument ten służy do zachęcania uczniów do dokonywania samooceny i auto-refleksji nad własnymi osiągnięciami językowymi („co już wiem i czego jeszcze powinienem się nauczyć”), proponuje strategię samodzielnej nauki, a więc pobudza rozwój autonomii, a także wzbudza zainteresowanie innymi kulturami, proponując ćwiczenia o tematyce interkulturowej (np. porównanie postaci literackich z różnych krajów itp.). Ważny odnotowania jest fakt, że istnieje wiele różnych wersji portfolio, dla różnych grup wiekowych, poczynając od dzieci w wieku 3-6¹², aż po portfolio dla dorosłych¹³, a także specjalne portfolio dla przyszłych nauczycieli języków obcych¹⁴. W przygotowaniu jest również portfolio dla nauczycieli języków obcych dzieci.

Inną inicjatywą jest konkurs Europejski Znak Jakości (ang. *European Language Label*), w którym corocznie przyznawane są nagrody za wszelkie działania wspierające uczenie się języków obcych, takie jak oryginalne rozwiązania, materiały, nowatorskie formy prowadzenia kursów językowych itp.

W wyżej wspomnianym planie działania wyróżniono również konieczność nauczania języka poprzez treści przedmiotowe, czyli tzw. CLILL (*Content and Language Integrated Learning*). Oznacza to zdobywanie wiedzy w języku nierodzimym. Ma to zapewnić większą motywację do użycia języka w celu wyszukiwania informacji, komunikacji i lepiej przygotować użytkowników do przyszłego rynku pracy. Komponent CLILL jest obowiązkowy w niemal wszystkich programach nauczania w krajach europejskich, choć przybiera różną formę – od organizacji całych lekcji przedmiotowych w języku obcym (tzw. edukacja dwujęzyczna) po wprowadzanie tylko elementu edukacji międzyprzedmiotowej na lekcji języka obcego, jak to ma miejsce w Polsce.

Priorytetowym działaniem UE jest również organizowanie programów wymiany międzykulturowej uczących się. Program taki jak eTwinning umożliwia zarejestrowanie się na stronie WWW i poszukanie partnera zagranicznego w celu stworzenia własnego projektu wymiany językowo-kulturowej. Przykładowo klasy w dwu różnych państwach mogą pisać do siebie wymieniając się listami, gazetkami, materiałami kultury rodzimej itp. W ten sposób uczący się poznają nowe kultury, co może budzić ich ciekawość i motywację do dalszej nauki języków obcych. Oprócz wymian kulturowych wspierana jest ogólna mobilność uczących się. Programy takie jak Erasmus, Comenius, Grundtvig umożliwiają studentom, nauczycielom,

¹² M. Pamuła, J. Rzycka, M. Dobkowska, *Moje pierwsze portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat*, Warszawa 2007.

¹³ M. Pawlak, E. Bartczak, Z. Lis i I. Marciniak, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa 2006.

¹⁴ D. Newby, *Europejskie portfolio Językowe dla studentów-przyszłych nauczycieli*, Warszawa 2006.

profesjonalistom zawodowym doświadczenie posługiwania się językiem w innym kraju, jednocześnie doskonaląc swoje kompetencje zawodowe i interkulturowe.

Podkreślano konieczność zapewnienia nauczania języków obcych wszystkim, a więc również uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także od najmłodszych lat.

Tzw. wczesny start językowy jest kolejnym etapem realizacji EPJ. W 2011 roku wydano przewodnik¹⁵ dla kształtowania polityki edukacyjnej na etapie przedszkolnym. Podkreślono w nim, że wczesna ekspozycja dziecka na języki obce uczy go otwartości i ciekawości wobec innych, jednocześnie kształtuje postawy zrozumienia i poszanowania innych, nie bagatelizując przy tym osiągnięć językowych, tj. rozwijania sprawności rozumienia, ekspresji, komunikacji z innymi, rozwiązywania problemów, ćwiczenia koncentracji itp. Uczymy więc dzieci języków obcych nie tylko po to, by osiągnęły biegłość w tym języku już we wczesnym wieku, lecz by ukształtowały podstawy do dalszej efektywnej nauki języków obcych w swoim życiu.

W przewodniku tym wskazano cztery główne czynniki, które warunkują efektywną naukę języków obcych w tak wczesnym wieku: równość (w dostępie do edukacji), jakość, jednorodność i ciągłość (ang. *equity, quality, consistency, continuity*). Uwzględnienie tych kryteriów w polityce językowej oznacza wprowadzenie obowiązkowej nauki języków obcych na etapie przedszkolnym, tak by obejmowała ona wszystkie dzieci. Z kolei nadzór ministerialny nad programami i środkami nauczania zagwarantuje jednorodność i, miejmy nadzieję, podobny standard nauczania we wszystkich placówkach publicznych przy podobnej liczbie godzin nauczania. Jednocześnie wprowadzenie obowiązkowej nauki na najwcześniejszym etapie nauczania umożliwi kontynuację tego nauczania na etapie wczesnoszkolnym i kolejnych.

Wszystkie te wytyczne zostały zawarte w przewodnikach dla kształtowania polityk edukacyjnych w poszczególnych krajach członkowskich¹⁶ i były systematycznie realizowane poprzez reformy edukacyjne w Polsce i na pewno są ogólnie rozpoznawalne. Niewielu jednak zapewne zdaje sobie sprawę z faktu, że decyzje te były podjęte pod wpływem rekomendacji UE.

¹⁵ Komisja Europejska, *Early Language Learning at Pre-Primary Level in Europe: Current Situation and Future Perspectives* (http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellphb_summaries.pdf), 2011, s.7.

¹⁶ J.C. Beacco i M. Byram, *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*, Strassbourg 2003.

Reformy edukacyjne w Polsce w następstwie EPJ

Polska stała się pełnoprawnym członkiem UE 1 maja 2004 roku. Od tego momentu wszelkie wytyczne i rekomendacje instytucji europejskich zaczęły również dotyczyć Polski. Warto zdać sobie sprawę, że wiele decyzji i reform edukacyjnych, które podjęto w naszym kraju, jest pokłosiem wytycznych europejskich. Widoczne to jest na przykład w tym, jaką wagę przykładano się do nauki języków obcych, z których egzaminy zdaje się na końcu każdego etapu edukacyjnego, czyli na końcu gimnazjum i liceum. Egzamin z języka obcego jest więc równorzędny z egzaminami z języka polskiego i matematyki. Wyraźnie wytyczono również poziomy kompetencji, które powinny być osiągnięte na końcu każdego etapu edukacyjnego zgodnie ze skalą ESOKJ. Na końcu liceum powinien to być poziom B2 dla języka kontynuowanego od szkoły podstawowej. Jakkolwiek częste egzaminowanie jest krytykowane ze względu na uczenie „pod testy”, nie można nie zauważyć, że wyraźne standardy osiągnięć wytyczone poprzez egzaminy i podręczniki umożliwiają ciągłe monitorowanie postępów ucznia. Uczniom zdolnym, ambitnym i samodzielnym umożliwiają również osiągnięcie podobnego poziomu kompetencji niezależnie od miejsca zamieszkania, warunków nauczania i kompetencji nauczyciela. Zapewniają one również ciągłość nauki, gdyż wymagane jest, by przy przejściu z jednego etapu edukacyjnego na drugi, uczeń kontynuował jeden z języków. Pozwoli to uniknąć sytuacji, gdy uczący się wciąż zaczynają naukę tego samego języka od podstaw.

Niezwykle ważną była również decyzja o obniżeniu obowiązkowej nauki języka obcego do etapu przedszkolnego dla wszystkich 5-latków od września 2015 roku, co postawiło Polskę wśród jednych z pierwszych krajów w Europie realizujących nauczanie języka obcego dla wszystkich dzieci od najmłodszych lat (obok Cypru i niektórych obszarów Hiszpanii). Decyzja ta również została podjęta w następstwie publikacji przewodnika z 2011 roku i ma zagwarantować równy dostęp do edukacji obcojęzycznej, czyniąc ją mniej elitarną, gdyż dotychczas nauczanie to odbywało się głównie na dodatkowo organizowanych płatnych kursach, również w ramach bezpłatnej edukacji przedszkolnej.

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że wyraźne wskazania UE w zakresie nauki języków obcych upowszechniły ją i uczyniły mniej elitarną. Coraz więcej osób, zwłaszcza młodzieży, uczy się różnych języków obcych. Są one coraz bardziej otwarte, mobilne, i pewne swoich kompetencji, nie boją się nowych wyzwań. Jednocześnie standardy samego nauczania znacznie się podniosły, owocując licznymi programami edukacyjnymi, szkoleniami dla nauczycieli, materiałami – również dzięki rozwojo-

wi technologii informacyjnej.

Można śmiało powiedzieć, że za sprawą tych inicjatyw nie ma młodego człowieka, który nie umiałby choćby w ograniczonym zakresie porozumieć się z obcokrajowcem – rzecz ogromnie rzadka około 15-20 lat wcześniej. Młodzi ludzie coraz częściej podróżują, niejednokrotnie emigrują, radząc sobie w nowych miejscach pracy. Znajomość języka angielskiego jest już w zasadzie oczywista, więc coraz więcej osób uczy się kolejnych języków. Można więc przyjąć, że społeczeństwo nasze staje się coraz bardziej plurilingwalne, a członkostwo w UE i systematyczne wprowadzanie rekomendacji unijnych upowszechniło dostęp do nauki języków obcych i poprawiło jakość ich nauczania. Czy jednak przysłużyło się ono powstaniu postulowanych postaw otwartości na innego i tolerancji? Co do tego można mieć wątpliwości w obliczu kryzysu migracyjnego, przed jakim w ostatnich miesiącach 2015 roku stanęła Europa. Czas pokaże, czy europejskie ideały współpracy, tolerancji i akceptowania różnorodności sprawdzą się w praktyce.

Bibliografia:

1. Beacco, J-C i M. Byram, M., *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strassbourg, 2003.
2. Byram, M., *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
3. Cook, V.J., *The poverty of the stimulus argument and multi-competence*. "Second Language Research" 7 (2), s. 103-117, 1991.
4. Dołowy-Rybińska, N. *Języki i kultury mniejszościowe w Europie: Bretończycy, Łużyczanie, Kaszubi*, Warszawa 2011.
5. Fishman, J.A., *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift Revisited: A 21st Century Perspective*, Clevedon 2001.
6. Fishman, J.A., *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Clevedon 1991.
7. Komisja Europejska, *Early Language Learning at Pre-Primary Level in Europe: Current Situation and Future Perspectives* (http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellphb_summaries.pdf) 2011.
8. Komisja Europejska, *White Paper: Teaching and learning towards the learning society*, 1995.
9. Komitet Rady Ministrów, *Rezolucja R (98) 6* <https://wcd.coe.int/com.instranet>.
10. Komorowska, H., *Analysing linguistic landscapes. A diachronic study of multilingualism in Poland*, [w:] *Teaching and learning in multilingual contexts.*, pod red. G. deAngelis i A. Otwinowskiej, Bristol 2014.
11. Konwencja założycielska Rady Europy, <<http://conventions.coe.int/Treaty/EN/>

cadreprincipal.htm>.

12. Newby, D., *Europejskie portfolio Językowe dla studentów – przyszłych nauczycieli*, Warszawa 2006.
13. Pamuła, M., J. Rzyńska, M. Dobkowska, *Moje pierwsze portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat*, Warszawa 2007.
14. Pawlak, M., E. Bartczak, Z. Lis i I. Marciniak, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa 2006.
15. Rada Europejska, Konkluzje prezydencji w Lizbonie. 23 i 24 marca 2000 roku, <www.eurparl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>.

Identyfikacja płciowa tłumacza jako wyznacznik w doborze znaczeń na podstawie analizy polskich przekładów dzieła *Wielki Gatsby*

Streszczenie

Francis Scott Fitzgerald nazywany jest kronikarzem burzliwego okresu w historii Stanów Zjednoczonych – Epoki Jazzu. Autor nie tylko przewidująco opisuje następstwa kryzysu moralności lat 20. XX wieku, lecz również w nieszablony sposób ukazuje rolę kobiety w świecie przepychu, miłości na sprzedaż i męskiej dominacji na tle zmian kulturowych silnie dotykających statusu społecznego kobiety. Dychotomiczny w zagadnieniach damsko-męskich charakter powieści *Wielki Gatsby* niezwykle wymownie objawia kobiety jako oddane idei miłości do mężczyzny, z drugiej strony jednak nieustannie dążące do własnego szczęścia, komfortu i korzyści. Tłumaczenie utworu literackiego, który tak jak *Wielki Gatsby* pozostawia czytelnikowi wyraźne miejsce na interpretację, wydaje się być podatne na wpływ identyfikacji płciowej tłumacza. Praca ta poddaje analizie przełożone fragmenty dotyczące tłumaczenia opisu wyglądu, osobowości czy stosunku do świata obu płci. Polski przekład dzieła F.S. Fitzgeralda autorstwa Ariadny Demkowskiej-Bohdziewicz z lat 60. oraz najnowsze tłumaczenie Jacka Dehnela z roku 2013 formują rozległy kontekst do dyskusji o płci tłumacza oraz ewentualnych jej implikacji w doborze procedur tłumaczeniowych i ich wpływie na odbiór dzieła.

Słowa kluczowe: tłumaczenie, identyfikacja płciowa tłumacza, przekład, *Wielki Gatsby*, Francis Scott Fitzgerald

1. Wprowadzenie

Spośród wielu spostrzeżeń odnoszących się do definicji tłumaczenia obecnych w literaturze przekładoznawczej, kilka wydaje się niezwykle cennych dla tej pracy. Arkadiusz Belczyk zauważa, że w tłumaczeniu:

[...] chodzi o to, by odgadnąć, jak najprawdopodobniej wyglądałby tekst, gdyby autor sam napisał go od razu po polsku. [...] Ostateczny wybór

będzie wypadkową rozmaitych czynników: wrażliwości językowej, upodobań do takiej czy innej manieri pisarskiej, subiektywność odczuć, że „to brzmi dobrze”¹.

Definicja tłumaczenia według A.J. Greimasa i J. Courtesa brzmi następująco: „Tłumaczenie jest czynnością poznawczą, które dokonuje przeniesienia jednego wypowiedzenia na drugie wypowiedzenie uważane za odpowiednik”². Maria Piotrowska zaznacza, że w procesie podejmowania decyzji podczas tłumaczenia „Bardzo istotne są niektóre cechy osobowościowe i charakterologiczne tłumacza, np. dynamizm, konsekwencja, pracowitość [...]”³. Mając na uwadze wyżej wymienione stwierdzenia, należy założyć, że różnice w tłumaczeniu danego utworu literackiego są zjawiskiem naturalnym, jedno dobre tłumaczenie nie wyklucza poprawności drugiego a odmienności w doborze znaczeń mogą również wynikać z wrażliwości czy sentymentalności tłumacza. Tłumaczenie definiowane jako proces poznawczy sugeruje również, że płeć tłumacza może mieć znaczenie w wyborze odpowiednika danego znaczenia w języku docelowym⁴.

2. Cel pracy

Korzystając z teorii przekładoznawczej oraz mając na uwadze materię psychologiczną, autor tej pracy ma na celu odpowiedzieć na następujące pytania:

- Czy płeć tłumacza odgrywa rolę w wyborze techniki tłumaczeniowej i doborze znaczeń w kwestiach dotyczących opisu wyglądu, osobowości czy stosunku do świata kobiet i mężczyzn?
- Czy płeć tłumacza wpływa na odbiór tłumaczonego tekstu?
- Czy istnieje identyfikacja płciowa tłumacza z przekładanym fragmentem?

3. Aspekty psychologiczne

3.1. Biologiczne i psychiczne podstawy identyfikacji płciowej

Z uwagi na fakt, że praca ta porusza temat roli płci tłumacza w kontekście doboru techniki tłumaczeniowej oraz uwzględnia możliwość identyfikacji płciowej tłumacza z danym aspektem poddawanych przekładowi, należy w tym miejscu

¹ A. Belczyk, *Poradnik tłumacza. Z angielskiego na nasze*, Kraków 2007, s.8.

² A.J. Greimas, J. Courtes, *Sémiotique: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris 1979, hasło *traduction* [w:] *Podstawy Przekładoznawstwa*, J. Pieńkosa, Zakamycze 2003, s. 20.

³ M. Piotrowska, *Proces decyzyjny tłumacza*, Kraków 2007, s. 78.

⁴ Na uwagę w tym miejscu zasługuje m.in. praca Iry Jermaszowej, *Jak rozpoznać „płeć” przekładu? O antologii ПОЛЬСКИЕ ПОЭТЫ XX ВЕКА Natalii Astafiewej i Władimira Britaniszskiego* [w:] *Płeć w przekładzie*, pod red. P. Fasta, Katowice – Warszawa – Częstochowa 2006, s.119-128.

wymienić kilka niezbędnych kwestii, które będą następnie dyskutowane. Istotnymi zagadnieniami wymagającymi zdefiniowania wydają się być: płeć, płeć kulturowa, płeć społeczna, identyfikacja płciowa oraz osobowość. Słownik języka polskiego definiuje płeć jako „zespół właściwości charakteryzujących organizmy osobników męskich i żeńskich i przeciwstawiających je sobie wzajemnie”⁵. Płeć kulturowa natomiast to „płeć społeczna, ang. gender, identyfikacja jednostki z rolą płci wynikająca z uwarunkowań kulturowych i społecznych; płeć kulturowa ma charakter wyuczony; powstaje we wczesnym okresie socjalizacji (3-6 rok życia), w czasie którego następuje uwewnętrznienie norm związanych z rolami płciowymi [...]”⁶. Identyfikacja płciowa definiowana jest jako „psychiczne poczucie przynależności do jednej z płci”⁷. Ponadto:

Na identyfikację płciową składa się zespół wszystkich wariantów zachowania człowieka wynikających z wypełniania określonej roli płciowej oraz psychicznego poczucia przynależności do konkretnej płci; wyraża się przez sposób osobistego przeżywania, odczuwania i doświadczania roli płciowej realizowanej na co dzień; identyfikacja płciowa znajduje odzwierciedlenie w osobowości każdego człowieka i może odznaczać się jednością, spójnością i trwałością, które wyrażają postawę całkowicie kobiecą bądź całkowicie męską; wyodrębnia się też trzeci typ postawy (ambiwalentny), cechujący osoby w mniejszym lub większym stopniu niezharmonizowane z żadną z płci; przybierają one cechy właściwe obu płciom, gł. w zakresie psychicznego poczucia płci – może się zdarzyć, że raz czują się kobietą innym razem mężczyzną, zależnie od sytuacji towarzyskiej oraz płci osoby, z którą aktualnie przebywają⁸.

Według *Słownika Języka Polskiego* osobowość to „całość stałych cech psychicznych i mechanizmów wewnętrznych regulujących zachowanie się człowieka; indywidualność”⁹. Encyklopedia PWN określa osobowość jako „pojęcie definiowane niejednolicie, najczęściej rozumiane bądź jako zbiór względnie stałych dla danej

⁵ *Słownik Języka Polskiego PWN* pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1996, tom II, s. 668, hasło *płeć*.

⁶ *Encyklopedia PWN* <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plec-kulturowa;3958385.html> (dostęp: 15.02.2015 godz. 16:27).

⁷ *Encyklopedia PWN* <http://sjp.pwn.pl/szukaj/identyfikacja-p%C5%82ciowa.html> (dostęp: 15.02.2015 godz. 16:00).

⁸ *Encyklopedia PWN* <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plciowa-identyfikacja;3958372.html> (dostęp: 16.02.2015 godz. 10:16).

⁹ *Słownik Języka Polskiego PWN* pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1996, tom II, s. 531, hasło: *osobowość*.

jednostki właściwości (cech) psychicznych, warunkujących stałość jej zachowania się i postaw, bądź jako zespół warunków wewnętrznych, wyznaczający organizację zachowania się człowieka, jego psychiczną tożsamość, kierunki i sposoby przystosowania się do otoczenia i jego przekształcania”¹⁰. Spośród wielu badań zajmujących się różnicami pomiędzy kobietami i mężczyznami takie prace jak *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną, a kobietą* A. Moir i D. Jessel czy *Kobiecość i męskość. Popularne opinie, a badania naukowe* Eugenii Mandal, odpowiadają na pytania związane z różnicami osobowości kobiet i mężczyzn. Moir i Jessel zwracają uwagę na rozbieżności w nasileniu pewnych cech osobowości obu płci. Wyraźność takich aspektów jak ekstrawertyczności czy introwertyczności, skłonności do agresji, gniewu, dobroci, ugodowości, chęci przewagi lub posłuszeństwa według badaczy wynika z odmiennej fizjologii mózgu kobiet i mężczyzn¹¹. Eugenia Mandal zauważa, że cechy osobowości są nieco bardziej charakterystyczne dla danej płci i np. kobiety są w większym stopniu wrażliwe, ciepłe, otwarte na czułość, ugodowość czy pozytywne emocje, mężczyźni natomiast wyróżnia asertywność, otwartość na idee czy poszukiwanie wrażeń¹².

4. Aspekty przekładoznawcze

4.1. Metody tłumaczeniowe

Peter Newmark¹³ wyróżnia osiem metod tłumaczeniowych, z których *tłumaczenie słowo w słowo*, *tłumaczenie dosłowne*, *wierne tłumaczenie* i *tłumaczenie semantyczne* są skupione na tekście źródłowym, a *adaptacja*, *wolne tłumaczenie*, *tłumaczenie idiomatyczne* czy *tłumaczenie komunikacyjne* traktują tekst docelowy jako kluczowy w procesie tłumaczenia. Kiedy przychodzi nam rozmawiać o przekładzie powieści *Wielki Gatsby*, ważne wydaje się objaśnienie dwóch metod: tłumaczenia semantycznego i tłumaczenia komunikacyjnego. Metoda semantyczna, jak pisze Newmark¹⁴, skupia się na walorach estetycznych tekstu źródłowego, pozwala niekiedy na pominięcie wyrazistości znaczenia, tak aby żaden asonans, gra słów czy powtórzenie nie zostały pominięte w przetłumaczonej wersji. Metoda ta pozwala na pewnego rodzaju elastyczność względem tekstu źródłowego, nie jest tak dogmatyczna jak metoda tłumaczenia dosłownego i umożliwia intuicyjną empatię względem

¹⁰ Encyklopedia PWN <http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/osobowo%C5%9B%C4%87.html> (dostęp: 18.02.2015 godz. 14:44).

¹¹ A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, 1993, s.123.

¹² E. Mandal, *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*. Warszawa 2003, s. 136.

¹³ P. Newmark, *A Textbook of Translation*, Hempstead 1988, s. 45.

¹⁴ Ibid., s. 46.

oryginału¹⁵. Stosując metodę komunikacyjną, tłumacz ma na celu tak przełożyć tekst oraz znaczenie wynikające z kontekstu dzieła, aby jego język i zawartość były w zupełności zrozumiałe dla docelowego odbiorcy¹⁶.

4.2. Procedury tłumaczeniowe

Procedury tłumaczeniowe, jakie opisuje Newmark, to: *przeniesienie, przejęcie, ekwiwalent kulturowy, ekwiwalent funkcjonalny, ekwiwalent opisowy, analiza składniowa, synonimia, tłumaczenie bezpośrednie – przekład dosłowny, dosłowny przekład najczęstszych kolokacji, przesunięcie lub przeniesienie, modulacja, rekompensata – kompensacja, dwuwiersz, notatki*¹⁷. Szersze zdefiniowanie procedur transpozycji, modulacji czy kompensacji wydaje się być przydatne w dalszej dyskusji na temat polskich tłumaczeń *Wielkiego Gatsby'ego* w kontekście różnic między damską i męską wersją przekładu. Vinay i Darbelnet definiują transpozycję jako procedurę wymagającą zmiany kategorii słowa na inną bez zmiany znaczenia wypowiedzi¹⁸. Procedura ta odnosi się do gramatyki oraz akcentu w zdaniu i, jak pisze Newmark, wpływa często na zmianę szyku zdania, a tym samym ma związek z utratą pierwotnego akcentu zamierzonego przez autora, czego można uniknąć, używając synonimu z pominięciem transpozycji¹⁹. Modulacja według Vinaya i Darbelneta jest inną wersją formy komunikatu uzyskaną poprzez zmianę w sposobie postrzegania. Taka zmiana jest uargumentowana tylko wtedy, gdy tłumaczenie, pomimo że poprawne gramatycznie, jest uważane za nieodpowiednie, niewłaściwe dla danego języka lub językowo niezgrabne²⁰. W słowniku *Terminologia Tłumaczenia* znajdujemy hasło *kompensacja* zdefiniowane jako: „Technika przekładu polegająca na wyrównywaniu «straty» informacji powstałej przy tłumaczeniu jednego fragmentu «tekstu», w celu zachowania odpowiedniej stylistyki jego całości”²¹. Rezultatem zastosowania tej techniki, jak czytamy w *Terminologii Tłumaczenia*, jest luka tłumaczeniowa, nieprzekładalność, strata²². Techniki kompensacji, jak twierdzi Maria

¹⁵ Ibid., s. 46.

¹⁶ Ibid., s. 41.

¹⁷ P. Newmark, op.cit., s. 81-93.

¹⁸ J.P. Vinay, J. Darbelnet, *Comparative Stylistics of French and English, A Methodology for Translation*, Amsterdam 1965/1995, s. 37.

¹⁹ P. Newmark, op.cit., s.88.

²⁰ J.P. Vinay, J. Darbelnet, op.cit., 37.

²¹ J. Delisle, H. Lee-Jahnke, M.C. Cormier, *Terminologia Tłumaczenia*, tłum. T. Tomaszewicz, Poznań 2004, s. 54.

²² Ibid., s. 54.

Piotrowska, są często aktywowane, kiedy tłumaczowi przychodzi zmagać się z żartami, grą słów czy idiomami²³.

5. Francis Scott Fitzgerald, *Wielki Gatsby* i kobiety

Wielki Gatsby to powieść ukazująca Nowy Jork z całym jego przepychem, wystawnymi przyjęciami i wyzwolonymi zabawami w wystawnej willi głównego bohatera. Tajemnicza, ekscytująca, burzliwa, niemal nieosiągalna atmosfera lat 20. wydaje się rzucać na czytelnika już od pierwszych stron powieści. Fitzgerald przestrzega jednak, że pogoń za luksusem oraz bezwzględna chęć zaspokojenia potrzeb materialnych nie przyniesie prawdziwego szczęścia i spełnienia. Jednym z głównych tematów poruszanych przez Fitzgeralda w jego książkach są pieniądze, niemniej jednak bardzo dużo uwagi pisarz poświęca kobietom, nazywanym *flappers*. Wspomniane kobiety noszą krótkie spódniczki, palą papierosy, bawią się przy muzyce jazz, traktują sex bardzo swobodnie, gardzą konwencjonalnymi zachowaniami, a przede wszystkim cenią pieniądze. Jak pisze Catherine Gourley²⁴, obraz nowoczesnej kobiety lat 20., *flapper*, zaczynał się pojawiać w reklamach i filmach. *Flapper* miała krótko obcięte włosy, wsunięta była w bezkształtną krótką spódniczkę i tańczyła całą noc²⁵. Pomimo że Jay Gatsby, Nick Carraway czy Tom Buchanan to niezwykle wyraziste postacie powieści, Fitzgerald jasno daje do zrozumienia, że ich życie w zasadzie obraca się wokół kobiet, które pisarz przedstawia jako egoistyczne, nieliczące się z innymi, zapatrzone w świat bogactwa i przepychu. Taki przekaz autora spotkał się z krytyką ze strony feministek, które oskarżały powieść o antagonizm względem kobiet „Kolejne amerykańskie «love story» skupione na wrogości do kobiet [...] Nie zabity Gatsby, lecz ocalała Daisy jest obiektem wrogości w powieści”²⁶ [tłumaczenie autora]. Fitzgerald pokazuje kobiety nowoczesne, wyzwolone, poczynawszy od czerpiącej przyjemność z władzy nad męskimi sercami Daisy, podróżującą samotnie po całym kraju Jordan czy Myrtle, która cynicznie i bez wyrzutów sumienia w pełni korzysta z możliwości romansu z Tomem Buchananem. Ponadto na stronach powieści aż roi się od młodych, pięknych i pewnych siebie dziewczyn bezkarnie oddających się uciechom życia na przyjęciach u Gatsby’ego i z aprobatą przyjmujących standardy zachowań powojennej rzeczywistości. Kobiety w powieści są z pewnością obiektem pożądania dla mężczyzn, jednak w pewnym sensie pełnią również funkcję dodatku czy ozdobnika i w przeciwieństwie do męskich postaci nie mają wielu

²³ M. Piotrowska, *A Compensational Model for Strategy and Techniques In Teaching Translation*, Kraków 2002, s. 46.

²⁴ C. Gourley, *Flappers and the New American Woman*, Minneapolis 2008, s. 11.

²⁵ Ibid., s. 11.

²⁶ J. Fetterley, *The Resisting Reader: A Feminist Approach to American fiction*, USA 1978, s.72.

okazji do określania swoich poglądów. Jak można zauważyć, powieść pełna jest kwestii bardzo ściśle odnoszących się do kobiet, ich zmieniającego się statusu społecznego, a co za tym idzie – roli, jaką odgrywają one nie tylko w życiu mężczyzn, ale całego kraju. Przekład takiego utworu literackiego może być podatny na identyfikację płciową tłumacza, a zagadnienie to staje się jeszcze bardziej interesujące, biorąc pod uwagę fakt, że pierwszy przekład został stworzony przez kobietę, a postaci żeńskie w dziele Fitzgeralda nie są do końca pozytywne; mężczyźni ich pożądamy, jednak nie wszystkim kobietom może być łatwo się z nimi identyfikować.

6. Analizowany materiał i metoda badań

Materiał użyty przeze mnie do analizy to oryginalny tekst z 1925 roku *The Great Gatsby*, pierwszy polski przekład powieści autorstwa Ariadny Demkowskiej-Bohdziewicz z 1962 roku oraz najnowsze tłumaczenie Jacka Dehnela z 2013 roku. Z tekstu oryginalnego zostało wybranych 100 jednostek odnoszących się do opisu wyglądu, poglądów, opisu osobowości czy relacji z otaczającym światem kobiet i mężczyzn oraz ich polskie odpowiedniki w dwóch tłumaczeniach. Ze 100 wspomnianych jednostek 23 zostały umieszczone w ankiecie. Badani zostali poproszeni o zaznaczenie swojej płci oraz wybór, czy dany fragment został przetłumaczony przez kobietę czy przez mężczyznę.

W poniższej tabeli przedstawione są wybrane fragmenty powieści *Wielki Gatsby* poruszające kwestie związane z kobiecym oraz męskim wyglądem, wychowaniem, postawą społeczną czy zachowaniem. Przed przeprowadzeniem ankiety, w której wzięło udział 25 kobiet i 25 mężczyzn, badanym zaprezentowana została fabuła, problematyka, czas akcji oraz daty polskich tłumaczeń powieści. W pierwszej kolumnie tabeli znajduje się oryginalny tekst F. Scotta Fitzgeralda, w drugiej oraz czwartej polskie tłumaczenia dzieła, z których oznaczone w kolumnach 3 i 5 literą „k” to wersja Ariadny Demkowskiej-Bohdziewicz a literą „m” Jacka Dehnela. W kolumnie 6 podany jest procentowy wynik poprawnych wskazań kobiet a w kolumnie 7 mężczyzn. Ogólna trafność dopasowań wersji tłumaczenia do płci tłumacza to 54% u kobiet i 50% u mężczyzn.

1) tekst oryginalny	2) tłumaczenie	3)	4) tłumaczenie	5)	6)	7)
"You ought to see the baby."	„Musisz zobaczyć nasze małeństwo.”	k	„Musisz zobaczyć dziecko.”	m	92	92
"She was a slender, small-breasted girl."	„Była szczupłą dziewczyną o drobnych piersiach.”	m	„Była to smukła dziewczyna o małych piersiach.”	k	28	52
"She was only extemporizing"	„Daisy plotła trzy po trzy.”	k	„Daisy po prostu improwizowała”	m	32	64
"And I hope she'll be a fool—that's the best thing a girl can be in this world, a beautiful little fool."	„I mam nadzieję, że będzie idiotką; to najlepsze, czym może zostać dziewczyna w życiu: śliczną małą idiotką.”	m	„I mam nadzieję, że będzie głupia – to najlepsza rzecz dla kobiety na tym świecie być pięknym głuptaskiem.”	k	64	76
"Sophisticated—God, I'm sophisticated!"	„Skomplikowana... Boże, zrobiłam się skomplikowana!”	m	„Jestem zepsuta, o Boże! jeszcze jak zepsuta!”	k	48	20
"He was a blond, spiritless man, anaemic, and faintly handsome."	„nieznacznie tylko przystojnym”	m	„nawet dość przystojny”	k	52	36
"the thickish figure of a woman"	„tęgawa postać kobieca”	k	„pulchnawa sylwetka kobiety”	m	52	28
"She was in the middle thirties, and faintly stout"	„Miała trzydzieści parę lat”	k	„Była po trzydziestce”	m	56	64
	„wyraźną skłonność do tycia”	k	„dość korpulentna”	m	76	32
"the countenance of a stout old lady"	„oblicze grubawej staruszki”	m	„oblicze otyłej, starszej damy”	k	80	56
"His wife was shrill, languid, handsome, and horrible."	„Jego żona była krzykliwa, pretensjonalna, przystojna i okropna.”	k	„Jego żona była piskliwa, rozlazła, przystojna i koszmarna.”	m	60	44
"And Tom's the first sweetie she ever had."	„A Tom to dopiero jej pierwszy kochaś.”	m	„A Tom to jej pierwszy przyjaciel...”	k	76	64
"discussing, in impassioned voices"	„kłócili się zaciekle”	k	„dyskutując z pasją”	m	28	32

"Making a short deft movement, Tom Buchanan broke her nose with his open hand."	„złamał jej nos krótkim, pewnym ciosem otwartej dłoni”	m	„zamachnął się i uderzył ją otwartą dłonią prosto w nos”	k	80	80
"among the stouter and more stable”	„pomiędzy kobiety tęzsze i stateczniejsze”	k	„pomiędzy bardziej korpulentnymi i zasiedziałyymi matronami”	m	52	52
"The effect of <u>stimulating my curiosity</u> "	„szalenie podnieciło moją ciekawość”	k	„rozpaliło moją ciekawość”	m	28	32
"She had a fight with a man”	„Pobiła się z facetem”	k	„Pokłóciła się z facetem”	m	28	24
"the sound of a motor turning into my lane”	„warkot samochodu”	k	„dźwięk silnika”	m	60	64
"young virgins”	„młodymi dziewicami”	m	„niewinnymi dziewczynami”	k	80	92
"A massive and lethargic woman”	„Zwalista, senna kobieta”	m	„Zwalista, opasła kobieta”	k	12	28
"What a low, vulgar girl!”	„Jakaż to źle wychowana i wulgarna osoba!”	k	„Co za prostacka, prymitywna dziewucha!”	m	48	52
"Now he was a sturdy straw-haired man of thirty with a rather hard mouth and a supercilious manner.”	„Był to teraz krzepki trzydziestoletni mężczyzna o włosach koloru słomy, raczej twardo zarysowanych ustach i wyniosłej postawie.”	k	„Był teraz zwalistym trzydziestolatkiem z czupryną w kolorze słomy, dość surowymi ustami i wzgardliwym sposobem bycia.”	m	80	56
"Women get these notions in their heads—”	„Kobietom zawsze coś strzeli do głowy.”	k	„Kobietom legną się w głowach czasem takie pomysły, że...”	m	28	4

6. Dyskusja

6.1.1.

“You ought to see the baby.” – F.S. Fitzgerald

„Musisz zobaczyć nasze maleństwo.” – Ariadna Demkowska-Bohdziewicz

„Musisz zobaczyć dziecko.” – Jacek Dehnel

W tym przypadku wyrażenie *the baby* odnosi się do konkretnego dziecka – córki Toma i Daisy Buchananów. Słownik języka angielskiego *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*²⁷ definiuje słowo *baby* jako bardzo młode dziecko, w szczególności takie, które nie zaczęło jeszcze chodzić i mówić. Dehnel uważa, że najlepszym polskim znaczeniem słowa *baby* będzie w tym wypadku *dziecko*. Wersja Demkowskiej-Bohdziewicz – *maleństwo* – jest nasycona emocjami i przedstawia relacje matki i dziecka w sposób cieplejszy, niż zrobił to Dehnel, i właśnie to jej tłumaczenie wydaje się być bliższe zamysłowi Fitzgeralda. Użycie synonimu jest często stosowane przy tłumaczeniu z języka angielskiego na polski w przypadku, gdy bezpośredni odpowiednik w języku docelowym brzmi nienaturalnie lub nie odpowiada znaczeniu w tekście oryginalnym. Demkowska-Bohdziewicz nie używa jednak tej procedury, ponieważ córka Buchananów nie jest niemowlęciem, ma dwa lata, potrafi chodzić i mówić i słowo *baby* przetłumaczone jako *niemowlę* byłoby przekłamaniem. Należy pamiętać, że *baby* to również określenie ukochanej osoby, odpowiadającemu polskiemu *kochanie*. Demkowska-Bohdziewicz w przeciwieństwie do Dehnela wskazuje swoim tłumaczeniem na niezaawansowany wiek dziecka, zachowując przy tym pieszczotliwy charakter wypowiedzi Daisy. Demkowska-Bohdziewicz tłumaczy również rodzajnik określony *the*, stosując zaimek dzierżawczy *nasze*, podkreślając tym samym czułe relacje matki i dziecka. Pełniący w języku angielskim funkcję gramatyczną przedimek *the* wskazuje jedynie na określone dziecko, natomiast w tłumaczeniu, poza wskazaniem konkretnej dziewczynki, zyskuje on dodatkowe znaczenie, którego próżno szukać w oryginale. Wynik badań przeprowadzonych w formie ankiety, gdzie 90% badanych w tym miejscu poprawnie dopasowało płeć tłumacza do odpowiedniego fragmentu, wskazuje na przypisywanie kobietom takich cech jak subtelność czy czułość w większym stopniu niż mężczyznom. Można by w tym miejscu założyć, że dany fragment uzyskał takie właśnie brzmienie, ponieważ tłumaczka jest przedstawicielką płci, którą cechuje większa wrażliwość na relacje matki i dziecka. Takie twierdzenie byłoby jednak nazbyt pochopne, biorąc pod uwagę kontekst opisanej sytuacji oraz fakt, że Demkowska-Bohdziewicz w swoim przekładzie pozostaje bliższa zamysłowi autora.

²⁷ K. Woodford, G. Jackson, *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, Cambridge 2003.

6.1.2.

“She was a slender, small-breasted girl.” – F.S. Fitzgerald

„Była to smukła dziewczyna o małych piersiach.” – Ariadna Demkowska-Bohdziewicz

„Była szczupłą dziewczyną o drobnych piersiach.” – Jacek Dehnel

Polskimi odpowiednikami słowa *small* są zarówno *mały*, jak i *drobny*, jednak w przypadku powyższego fragmentu najbliższym ekwiwalentem będzie słowo *mały* użyte przez Demkowską-Bohdziewicz. Tłumaczenie kobiety w tym miejscu ma zdecydowanie bezpośredni wydźwięk, niezupełnie pozytywny. 72% ankietowanych kobiet i 48% mężczyzn nietrafnie dopasowało płeć tłumacza do fragmentu, co może wskazywać, że właśnie bezpośredniość czy brak subtelności w opisie kobiecego wyglądu powinny być domeną tłumaczy płci męskiej. Z drugiej strony jednak Dehnel, używając określenia *drobne piersi*, opisuje ciało kobiety w sposób taktowny, odbiegając jednak nieco od bezpośredniego opisu autora. Wersja Dehnela może sugerować męski zachwyt nad kobiecym ciałem, a opis wyglądu Jordan Baker w tym przypadku jest zdecydowanie przyjemniejszy w odróżnieniu od Demkowskiej-Bohdziewicz, która posłużyła się bezpośrednim wyrażeniem, tłumacząc *small* jako *małe*, co ma nieco negatywne znaczenie i może zostać zrozumiane jako *niedostateczne*.

6.1.3.

“What a low, vulgar girl!” – F.S. Fitzgerald

„Jakaż to źle wychowana i wulgarna osoba!” – Ariadna Demkowska-Bohdziewicz

„Co za prostytutka, prymitywna dziewczucha!” – Jacek Dehnel

Tłumaczenie Demkowskiej-Bohdziewicz zdecydowanie łagodzi całą wypowiedź, sprawia, że brzmi ona mniej dosadnie, niż zamierzył to autor powieści. Wypowiedź miała miejsce, gdy Tom Buchanan, mąż Daisy, wyszedł z pokoju, a Daisy, korzystając z chwilowej nieobecności swojego męża, podeszła do Gatsby’ego i pocałowała go w usta, zachęcając swoją przyjaciółkę, by ona uczyniła to samo z Nickiem Carrawayem. Odpowiedź Jordan była jednoznaczna – “What a low, vulgar girl!”. Fitzgerald zaprezentował w ten sposób stanowisko jednej z kobiet do takiego wyzwolonego zachowania. Wydaje się, że użycie poszczególnych przymiotników w tłumaczeniach jest raczej losowe i nie ma związku z płcią tłumacza, jednak tłumaczenie rzeczownika *girl* może dawać pretekst do dyskusji o identyfikacji tłumacza z daną płcią. Nieuzasadnionym wydaje się użycie przez Demkowską-Bohdziewicz hiperonimu – *girl* to przecież *dziewczyna*, o której mówi Fitzgerald, a rzeczownik *osoba* w tłumaczeniu kobiety w znacznym stopniu rozmywa wydźwięk znaczenia. Można przypuszczać, że Jordan w swojej wypowiedzi zdecydowanie gani postawę Daisy. Tłumaczka, używając słowa *osoba*, zaniechała podziału ludzi na kobiety

i mężczyzn, dając w ten sposób do zrozumienia, że taka nieprzyzwoitość nie charakteryzuje wyłącznie płci pięknej, lecz bywa również domeną mężczyzn. Zastanawiające jest, czy Demkowska-Bohdziewicz, przypisując takie postępowanie również mężczyznom, nie miała na celu uwolnienia kobiet od odpowiedzialności za nazbyt wyzwolone zachowanie, usprawiedliwiając w pewnym stopniu ich rozwiązłość. Dehnel zdaje się pozostawiać zdecydowanie wierniejszy zamysłowi Fitzgeralda, używając słowa *prostacka*, które jest bliższe znaczeniowo angielskiemu słowu niż *złe wychowana* w wersji Demkowskiej-Bohdziewicz. Słowo *vulgar* ma odpowiednik w języku polskim – *wulgarny* – i można go użyć w odniesieniu do zachowania, Dehnel jednak wybrał słowo *prymitywna*, które również jest odpowiednikiem słowa *vulgar* w tym samym znaczeniu. Na największą uwagę w tym przypadku zasługuje słowo *girl*, które Dehnel tłumaczy jako *dziewucha*, sprawiając, że w przekładzie brzmi ono negatywnie. Wzmocnienie znaczenia w języku docelowym może wynikać z założenia tłumacza, że przekład w całości będzie „dzikszy, trudniejszy do przyswojenia, charakteryzujący się niekonwencjonalnym stylem”²⁸. Wydawać by się mogło, że na dobór znaczeń oraz techniki tłumaczeniowej miała wpływ identyfikacja płciowa tłumacza, chociażby ze względu na użycie przez Dehnela wyrażen dosadniejszych lub nawet wulgarniejszych, przypisywanych językowi mężczyzn. Ciężko jednak także i w tym przypadku z całą stanowczością założyć (biorąc pod uwagę wyniki ankiet – 48% prawidłowych wskazań u kobiet i 52% u mężczyzn), że identyfikacja płciowa miała wpływ na dobór znaczenia.

6.1.4.

“And Tom’s the first sweetie she ever had.” – F.S. Fitzgerald

„A Tom to jej pierwszy przyjaciel...” – Ariadna Demkowska-Bohdziewicz

“A Tom to dopiero jej pierwszy kochaś.” – Jacek Dehnel

Znaczenie słów *przyjaciel* oraz *kochaś*, chociaż w pewnych kontekstach mogą okazać się zbliżone, to jednak w tym przypadku różnią się zdecydowanie od siebie. *Sweetie* użyte przez Fitzgeralda w wersji oryginalnej ma na celu opisać bliską relację, romans Toma Buchanana i Myrtle Wilson, co wydaje się zostać uwzględnione przez Dehnela. *Przyjaciel* użyte przez Demkowską-Bohdziewicz z jednej strony zmienia sens wypowiedzi, spłyca ją nieco, z drugiej jednak strony subtelnie, lecz ironicznie, sugeruje dwuznaczność przyjaźni między mężatką i żonatym mężczyzną. 76% kobiet oraz 64% mężczyzn poprawnie wskazało płeć tłumacza, co daje możliwość sugestii, że mogła ona wpływać na dobór znaczenia.

²⁸ J. Dehnel, *Od tłumacza [w:] Wielki Gatsby* F. Scotta Fitzgeralda, Kraków 2013, s. 220.

6.1.5.

„Sophisticated—God, I’m sophisticated!” – F.S. Fitzgerald

„Jestem zepsuta, o Boże! jeszcze jak zepsuta!” – Ariadna Demkowska-Bohdziewicz

„Skomplikowana... Boże, zrobiłam się skomplikowana!” – Jacek Dehnel

W tym miejscu mamy do czynienia z ironią, i to na kilku płaszczyznach. Dość nienaturalnym wydaje się mówienie, że jest się osobą *wyszukaną*, *obytą w świecie*. Daisy chce dać Nickowi do zrozumienia, że wytworny styl życia nudzi ją, a wręcz nim gardzi, niemniej jednak jest to sprzeczne z jej bardzo emocjonalną i spontaniczną osobowością. Ponadto wyrażając się w ten sposób w kwestii wytworności, Daisy udowadnia, że postrzega siebie ponad tą koncepcją. Użyte przez Dehnela określenie *skomplikowana* to zdecydowanie bliższe znaczenie słowa *sophisticated* niż *zepsuta*. Jednak biorąc pod uwagę cały kontekst sytuacji, ironia, jaką zamierzył tutaj Fitzgerald, wydaje się być znacznie lepiej wyrażona przez Demkowską-Bohdziewicz, która poprzez kompensację oddaje sens wypowiedzi. Omawiany fragment wydaje się być kolejnym przykładem na brak wpływu identyfikacji płciowej tłumacza z wybrana techniką. Poprawność wskazań w ankietach to zaledwie 48% u kobiet i 20% u mężczyzn.

7. Wnioski

Powyższa dyskusja oraz wyniki ankiet wskazują na brak możliwości jednoznacznego stwierdzenia, że płeć tłumacza wpływa na użycie danej procedury tłumaczeniowej czy dobór konkretnego znaczenia podczas tłumaczenia. Płeć tłumacza w pewnych jednostkach tłumaczeniowych została poprawnie rozpoznana u badanych, jednak w porównaniu ze wszystkimi odpowiedziami wynik powyżej 50% dotyczy 16 z 23 fragmentów, z czego 10 u obu płci odpowiadających. Taki rezultat badania należy uznać za niewystarczający do zasugerowania, że czytelnik jest w stanie poprawnie określić płeć tłumacza na podstawie przełożonego tekstu. Przedstawiona dyskusja na temat wybranych pięciu fragmentów może wskazywać na pewnego rodzaju zależność w doborze znaczenia przez tłumacza wynikającą z jego płci, jednak analiza większej ilości jednostek nie prowadzi w wyraźny sposób do wniosków pozwalających na konkluzję, że płeć tłumacza może mieć wpływ na określony charakter przekładu. Swoiste cechy osobowości skłaniające się swoją wyrazistością do kobiet i mężczyzn, chęć dominacji, skłonność do kompromisu, subtelność lub bezpośredniość nie przekładają się na wybór znaczeń czy techniki tłumaczeniowej w przekładzie Ariadny Demkowskiej-Bohdziewicz czy Jacka Dehnela. Oba tłumaczenia wydają się uzupełniać nawzajem w omawianych w tej pracy aspektach, a każdy z tłumaczy interpretuje niekiedy zamysł autora w sposób pozwalający na poznanie jego prawdziwych intencji, sugerując tym samym poprawność stwierdze-

nia Peetera Toropa, że „[...] absolutnego czy idealnego przekładu nie ma, więc na podstawie jednego oryginału można stworzyć całą serię różnych, ale w zasadzie równowartościowych przekładów”²⁹.

Bibliografia:

1. Belczyk M., *Poradnik tłumacza. Z angielskiego na nasze*, Kraków 2007.
2. Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M.C., *Terminologia tłumaczenia*, tłum. T. Tomasziewicz, Poznań 2004.
3. Fetterley J., *The Resisting Reader: A Feminist Approach to American fiction*, USA 1978.
4. Fitzgerald F.S., *The Great Gatsby*, New York 1925/England, 1994.
5. Fitzgerald F.S., *The Great Gatsby*, tłum. A. Demkowska-Bohdziewicz, Poznań 2001.
6. Fitzgerald F.S., *The Great Gatsby*, tłum. J. Dehnel, Kraków 2013.
7. Gourley C., *Flappers and the New American Woman*, Minneapolis 2008.
8. Greimas A.J., Courtes J., *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris 1979.
9. Jermaszowa I., *Jak rozpoznać „pleć” przekładu? O antologii ПОЛЬСКИЕ ПОЭТЫ XX BEKA Natalii Astafiewej i Władimira Britaniszskiego [w]: Płeć w przekładzie*, pod red. P. Fasta, Katowice – Warszawa – Częstochowa 2006, s.119-128.
10. Mandal E., *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.
11. Moir A., Jessel D., *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, tłum. Nina Kancewicz-Hoffman, Warszawa 2004.
12. Newmark P., *A Textbook of Translation*, Hempstead 1988.
13. Pieńkos J., *Podstawy przekładoznawstwa*, Zakamycze 2003.
14. Piotrowska M., *A Compensational Model for Strategy and Techniques In Teaching Translation*, Kraków 2002.
15. Piotrowska M., *Proces decyzyjny tłumacza*, Kraków 2007.
16. Ricoeur, P. Torop, *O tłumaczeniu*, tłum. Tomasz Swoboda i Stanisław Ulaszek, Gdańsk 2008, s. 155.
17. Szymczak M., *Słownik Języka Polskiego PWN*, Warszawa 1996.
18. Vinay J.P., Darbelnet J., *Comparative Stylistics of French and English, A Methodology for Translation*, tłum. J.C. Sager i M.J., Hamel, Amsterdam 1995.
19. Woodford K., Jackson G., *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*, Cambridge, 2003.

²⁹ P. Ricoeur, P. Torop, *O tłumaczeniu*, Gdańsk 2008, s. 155.

Źródła internetowe:

1. *Encyklopedia PWN* <<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plec-kulturowa;3958385.html>> (dostęp: 15.02.2015 godz. 16:27).
2. *Encyklopedia PWN* <<http://sjp.pwn.pl/szukaj/identyfikacja-p%C5%82ciowa.html>> (dostęp: 15.02.2015 godz. 16:00).
3. *Encyklopedia PWN* <<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/plciowa-identyfikacja;3958372.html>> (dostęp: 16.02.2015 godz. 10:16).
4. *Encyklopedia PWN* <<http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/osobowo%C5%9B%C4%87.html>> (dostęp: 18.02.2015 godz. 14:44).

Nauczanie kultury brytyjskiej jako klucz do głębszej asymilacji

Streszczenie

Artykuł porusza temat nauki o kulturze brytyjskiej w sposób ciekawy i wartościowy, tak aby polscy studenci czy uczniowie decydujący się na wyjazd do Wielkiej Brytanii chętniej i łatwiej asymilowali się w nowym społeczeństwie. Omówionych jest kilka aspektów, na których warto się skupić, przygotowując lekcje kulturowe. Nauczenie się języka angielskiego i porozumiewanie się przy jego użyciu to już pierwszy i najważniejszy krok w procesie asymilacji. Kolejnym będzie docenienie tego, co w Wielkiej Brytanii jest ciekawe, dobre, pozytywne, wartościowe. Wielka Brytania, w przeciwieństwie do Polski, to kraj o obszarach zróżnicowanych kulturowo i językowo. Jako nauczyciele języka angielskiego starajmy się uczyć tak, aby angielski nie kojarzył się tylko z ćwiczeniami gramatycznymi, ale przede wszystkim z kluczem do poznania i zaistnienia w nowej kulturze. Możemy tym samym również zapobiec aktom nietolerancji ze strony polskich emigrantów.

Słowa kluczowe: kultura, Wielka Brytania, lekcje języka angielskiego, emigracja, asymilacja

Młodzi Polacy uczą się języka angielskiego z obowiązku, ale nie tylko. Studenci filologii angielskiej PPWSZ, jak zauważyłam na zajęciach i z przeprowadzonej niedawno ankiety, interesują się odmiennymi kulturami, w tym brytyjską. Jesteśmy obywatelami świata, możemy mieszkać w różnych miejscach. Polacy są też jednym z narodów, który emigruje za pracą. Mieszkałam w Wielkiej Brytanii i nadal często ten kraj odwiedzam. Zaobserwowałam, że Polacy mogą czuć się zagubieni kulturowo. Społeczeństwo brytyjskie jest wielokulturowe, mieszkańcy porozumiewają się w różnych językach, z różnymi akcentami. Tradycje są odmiennie od polskich. Jako nauczyciele języka angielskiego możemy pomóc uczniom czy studentom w procesie asymilacji, ucząc jak najwięcej o kulturze brytyjskiej. Nauczenie się języka angielskiego i porozumiewanie się przy jego użyciu to już pierwszy i najważniejszy krok w procesie asymilacji. Kolejnym będzie docenienie tego, co w Wielkiej Brytanii jest

ciekawe, dobre, pozytywne, wartościowe. Nie wszystko jest tam idealne i dobrze funkcjonujące. I tutaj nauczyciel może dobrać pozytywne aspekty i stworzyć wokół nich lekcje kulturowe.

Dlaczego asymilacja jest ważna? Obecne społeczeństwo brytyjskie przyzwyczajone jest do życia i pracy w otoczeniu osób o różnym kolorze skóry, poglądach i pochodzeniu. Jest tam też miejsce dla Polaków. Niemniej jednak przeciętny Brytyjczyk, pomijając oczywiście osoby o poglądach ekstremalnych, chciałby, aby emigranci przyjeżdżali z chęcią asymilowania się. W takim procesie emigrant zachowuje cenne dla siebie, pochodzące z jego kraju pozytywne wartości, ale tym samym dodaje do tych wartości nowe, również pozytywne. Tak powstaje naród, który można nazwać zdrowym, zdrowe społeczeństwo, z którego można być dumnym, bo jest ono wzbogacone.

W niniejszym artykule skupię się głównie na kilku aspektach nauczania o kulturze brytyjskiej w ciekawy i wartościowy sposób. Język nie istnieje bez kultury danego kraju, nie może być też do końca zrozumiany bez znajomości danego kraju.

Uczmy kultury brytyjskiej, mówiąc o wszystkich krajach Wysp Brytyjskich *British Isles*. Jak odmienne są od siebie Anglia, Szkocja, Walia, Północna i Południowa Irlandia. Mieszkańcy Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii i Północnej Irlandii pochodzą z krajów tzw. *The British Commonwealth* (wcześniej *The British Empire*) Wspólnoty Narodów. Na mocy traktatu z 6 grudnia 1921 roku Irlandia uzyskała niepodległość 26 księstw południowych. Tym samym zaistniała jako dwa polityczne podmioty: Irlandia Północna i Republika Irlandii. W 1948 roku Irlandia wycofała się ze wspólnoty, w 1973 roku dołączyła do Wspólnoty Europejskiej. Co do Walii, w 1400 roku książę walijski Owain Glyndwr, ostatni z rodowitych Walijszczyków o tytule Księcia Walii *Prince of Wales*, rozpoczął powstanie przeciwko Anglii. Z terenów Walii została wtedy usunięta zdecydowana większość Anglików. Operacja ta trwała jedynie 4 lata. Po 10 latach powstanie zostało jednak stłumione. Gdy królem Anglii w 1485 roku został Henryk VII, rodowity Walijszczyk, rządy angielskie dla Walijszczyków stały się bardziej znośne. Anglia i Walia w 1536 roku zostały połączone unią przez jego syna, Henryka VIII. Taki krótki, przykładowy szkic przypomina uczniom, że naród kształtowany jest przez jego historię.

Uczmy o świętowaniu i wydarzeniach kulturalnych. Wspólne świętowanie, zrozumienie i poszanowanie odmiennych tradycji idealnie wpływają na proces asymilacji. Chodzi o to, aby nasz student był świadomy, że różnego rodzaju święta będą ważne dla pewnych grup.

11 listopada Brytyjczycy obchodzą *Remembrance Day*. W tym dniu wspomina się żołnierzy oraz ludzi, którzy zginęli z powodu wojen, szczególnie I i II wojny światowej. Święto to nazywa się też *Poppy Day*. Jest ono traktowane poważnie przez ludzi walczących o pokój na świecie, polityków i zwykłych Brytyjczyków. Królewski Legion Brytyjski, organizacja charytatywna, sprzedaje czerwone papierowe maki, zbierając w ten sposób pieniądze dla weteranów i ich rodzin. O godz. 11.00 rano zapada 2-minutowa cisza. Może się zdarzyć, że o tej porze wejdziemy do jakiejś instytucji czy małej kawiarni i zastaniemy wszystkich skupionych w ciszy, na chwilę przerywających swoje obowiązki.

5 listopada obchodzi się *Bonfire Night*, związane z próbą zamachu na króla Jamesa I w 1605 roku. Najpiękniejszy pokaz fajerwerków odbywa się w średnio-wiecznym miasteczku Lewes, East Sussex, z muzyką, kostiumami, paradą i słomianą postacią Gya Fawkesa, który jest palony na stosie. Dzieci brytyjskie znają rymowanąkę:

Remember, remember the fifth of November,
Gunpowder treason and plot.
We see no reason
Why gunpowder treason
Should ever be forgot!

Guy Fawkes, guy, t'was his intent
To blow up king and parliament.
Three score barrels were laid below
To prove old England's overthrow.

By god's mercy he was catch'd
With a darkened lantern and burning match.
So, holler boys, holler boys, Let the bells ring.
Holler boys, holler boys, God save the king.

And what shall we do with him?
Burn him!

17 lipca Eid al-Fitr świętowany jest przez społeczność muzułmańską. Jest ona tak duża w Wielkiej Brytanii, że większość ludzi wie, co to jest Ramadan; pości się od wschodu do zachodu słońca, tzn. w dzień, nie pije się nawet wody. Po takim właśnie miesięcznym Ramadanie ludzie świętują. Szczególnie jest to widoczne w Londynie i Birmingham.

Od 1 do 8 sierpnia odbywa się *The National Eisteddfod*, największe wydarzenie artystyczne w Walii i jeden z najstarszych kulturalnych festiwali w Europie. Można posłuchać walijskiej muzyki, poezji, zobaczyć zespoły taneczne, teatralne, kupić książki, rękodzieło itp. W Szkocji, też w sierpniu, ma miejsce *Edinburgh Fringe Festival* – tysiące przedstawień, 250 scen i sal widowiskowych, sztuki teatralne, muzyka, taniec i tak kochany przez brytyjską publiczność kabaret *stand up comedy*.

Uczmy o ludziach. To oni tworzą język angielski. Warto, aby nasi uczniowie wiedzieli, że przykładowo:

1) Brytyjczycy nie uważają się za osoby, które są skore do wyrażania emocji. Nie czują się też komfortowo w sytuacjach nacechowanych emocjonalnie. Chyba że jest to mecz, grają w coś lub oglądają mecz piłki nożnej. Wtedy można krzyczeć, płakać ze szczęścia lub rozpacz. Poza tymi wyjątkami stereotyp, że Brytyjczycy są powściągliwi i cechują się tzw. *stiff upper lip*, sprawdza się.

2) Często w języku angielskim uczniowie spotkają się z użyciem eufemizmów. Słownik *Cambridge Dictionary*, mówi: „*a euphemism* – a polite word or phrase that is used to avoid saying something embarrassing or offensive”¹. Prawdopodobnie nie usłyszymy, aby ktoś do nas powiedział „Nie zgadzam się z tobą, nie masz racji”. Zamiast tego sformułowania pojawi się raczej stwierdzenie: *With respect, I am looking at this from a different angle*. Wyjście do toalety też może być mniej zawstydzające jeżeli powiemy: *I gotta powder my nose*. Słowo *restroom* to również nazwanie toalety w bardziej przyjemny sposób. Unikamy też używania takich epitetów, jak „idiotka”, przecież można powiedzieć *She is a few sandwiches short of a picnic*. Do tej kategorii można też zaliczyć zwroty takie jak *I am fine* i *I'm not bothered*, które są tylko grzecznym komentarzem, za którym może się kryć *I am not fine* i *I am really bothered*. Jest też niepisana reguła, że na pytanie *How are you?* nie odpowiadamy, mówiąc naprawdę, jak się mamy czy czujemy. Dzielenie się osobistymi szczegółami z twojego prywatnego życia byłoby nie na miejscu.

3) Nie bądźmy też zaskoczeni, gdy natkniemy się na tak zwany język *passive-agressive*. Częściej może to być język ciała, gdyż Brytyjczycy nie chcą być niegrzeczni, więc w momencie, gdy są zezłoszczeni, spoglądają porozumiewawczo, usłyszymy jak wdychają i cmokają.

4) W miejscu pracy, typowo w biurze, trzeba zaproponować zrobienie herbaty wszystkim kolegom, nie tylko sobie. W pubie kupujemy kolejki. Pięć osób, pięć kolejek. *That's fair* – to zasada, aby było sprawiedliwie. Pojawia się pytanie *Whose round is it?*

5) Trzeba być grzecznym, dziękować w każdej możliwej sytuacji. Brytyjczycy nie znoszą, gdy ktoś jest niegrzeczny, usłyszymy jak mówią *How rude*, *That's just plain*

¹ *Cambridge Dictionary Online*, Cambridge University Press 2016.

rude. Kierowca musi dziękować za to, że ktoś go przepuścił na drodze. Podnosimy rękę, mrugamy światłami. Przechodząc na ulicy też dziękujemy kierowcy, który się zatrzymał, podnosząc rękę na 3-4 sekundy. Jeżeli jest kolejka, ustawiamy się w niej. Zależy, w jakim mieście, ale kolejka może się nawet tworzyć na przystanku autobusowym. *That's fair* – to zasada, aby było sprawiedliwie.

6) Przeprasza się często w różnego typu sytuacjach, nawet jeżeli nie do końca jest to nasza wina; słowo *sorry* jest wręcz nadużywane: *Sorry about that, Sorry mate*.

Uczmy kultury przez muzykę. Muzyka jest znaczącym elementem kultury brytyjskiej. Jest również łatwym bodźcem do dyskusji. Utwory, z których fragmenty przytoczone są poniżej, mogą być idealnym dodatkiem do kulturowej lekcji języka angielskiego.

Welcome to England:

Welcome to England, he said
Welcome to my World
You better bring your own sun, sweet girl
You gotta bring your own sun
Don't you forget you
Bring your own sun
Just enough for everyone²

This is England:

This is England
We can chain you to the rail
This is England
We can kill you in a jail
Big British boots go kick Bengali in the head
Police sit watchin'
The newspapers being read
Who dares to protest³

Something about England:

They say immigrants steal the hubcaps
Of the respected gentlemen
They say it would be wine an' roses
If England were for Englishmen again

² Tori Amos, *Welcome to England*, Universal Republic 2009.

³ The Clash, *This is England*, CBS 1985.

Made in England:

If you're made in England, you're built to last

You can still say 'homo' and everybody laughs
But the joke's on you, you never read the song
They all think they know but they all got it wrong⁴

Shout:

Come on England we need to sort it out,
Put the champs down,
Pull your finger out,
Leave the wags alone,
Set aside your ego,
We're tired of bragging about 40 odd years ago,
We need a victory, quick, fast,
Tired of getting a kick – oi!⁵

The Luck of the Irish:

In the 'Pool they told us the story
How the English divided the land
Of the pain, the death and the glory
And the poets of auld Eireland⁶

Irish son:

I was born in the heart of Dublin
To a Holy book full of rules
Made get on our knees
Every Sunday with the other fools⁷

The Dublin Pub Crawl:

We all went in to Kitty McGee's for we're a jolly crew
We all went in to Kitty McGee's to have a drink or two
Kitty McGee's, in Dublin town upon the crawl
A hell of a time was had by all, down where the beer and whiskey flew⁸

⁴ Elton John, *Made in England*, Mercury Records 1995.

⁵ Dizze Rascal, *Shout for England*, Syco Music 2010.

⁶ John Lennon, *The Luck of the Irish*, Apple Records 1972.

⁷ Brian McFadden, *Irish Son*, Sony Music UK 2004.

⁸ The Irish Rovers, *The Dublin Pub Crawl*, Rover Records 2010.

Oh England, my Lionheart:

Oh! England, my Lionheart!

Peter Pan steals the kids in Kensington Park.

You read me Shakespeare on the rolling Thames--

That old river poet that never, ever ends.

Our thumping hearts hold the ravens in,

And keep the tower from tumbling⁹

Moje osobiste doświadczenia.

Jako nauczyciel akademicki, ale mający też kilkuletnie doświadczenie w pracy z uczniami szkół średnich, kładę nacisk na nauczanie kultury brytyjskiej w różnorodny sposób. Poprzez muzykę, film, artykuły prasowe, dyskusję czy ćwiczenia kreatywne. Mogę rozmawiać z uczniami czy studentami o artystach brytyjskich, autorach tekstów piosenek, powieści. Zapoznaję uczniów z musicalami czy programami telewizyjnymi popularnymi w Wielkiej Brytanii. Rozmawiamy o brytyjskim poczuciu humoru, slangu, zwrotach grzecznościowych, o tym, jak język odzwierciedla pochodzenie lub wykształcenie. Przygotowujemy się do rozmowy kwalifikacyjnej, rozmawiamy o etyce zawodowej. Niektóre tematy mogą być dosyć uniwersalne, gdyż lekcja kulturalna to lekcja o historii kraju, konfliktach politycznych czy problemach przeciętnego Brytyjczyka.

Od roku akademickiego 2015/2016 prowadzę zajęcia między innymi z gramatyki kontrastywnej. Jest tam miejsce na dyskusję o kulturalnych aspektach języka. Przy czym rozważamy fakt, że wszelakie kontakty, interakcje międzyludzkie odbywają się przy udziale języka. Studenci filologii angielskiej często też doświadczają, że stają się, w pewnym sensie, inną osobą mówiąc w języku polskim czy angielskim. Dlaczego? Bo nauczyli się i nadal się uczą wypowiadania w języku angielskim w sposób jak najbardziej naturalny i typowy dla rodzimego użytkownika tego języka, najczęściej Brytyjczyka. Język angielski czy – w przypadku Wielkiej Brytanii – kilka języków (przykładowo Gaelic w Szkocji i Irlandii, Welsh w Walii, jest też Cornish w Kornwalii), tworzą tożsamość tego społeczeństwa. Ponieważ język istnieje zawsze w konkretnej rzeczywistości lub realiach, student w procesie nauki języka angielskiego i doskonalenia swoich umiejętności szybko zaczyna zdawać sobie sprawę z faktu, że uczy się języka kraju, który został ukształtowany przez różnorodne przemiany w życiu kulturalnym, politycznym, społecznym. Angielski to również język nieustannie kształtowany w różnych obszarach świata. Angielski Nowej Zelandii czy Stanów Zjednoczonych muszą być innymi wersjami

⁹ Kate Bush, *Oh England My Lionheart*, EMI 1978.

tego samego języka, gdyż kultura i kraj, w którym te odmiany angielskiego istnieją, różnią się. Staram się u moich studentów rozwijać wrażliwość kulturalną.

Przygotowując ostatnio jedną z grup do dyskusji na temat między innymi kulturalnych aspektów języka, przeprowadziłam krótki sondaż. Studenci udzielali odpowiedzi pisemnie w języku angielskim, dlatego przytaczam kilka słów, których użyli, aby wyraźniej określić ich opinie czy odczucia. Grupę 19 młodych osób, studentów II roku filologii angielskiej PPWSZ poprosiłam o udzielenie odpowiedzi na następujące pytania:

How educated do you feel about British culture?

Oczywiste jest, że studenci uczestniczą w zajęciach, wykładach i dużo czytają. Najwięcej, bo 7 na 19 osób odpowiedziało, że posiadają podstawową wiedzę; użyli oni zwrotu *basic facts*. 1 osoba w tej grupie dodatkowo zaznaczyła, że brytyjska kultura jej nie interesuje. 5 na 19 osób odczuwa, że posiada dosyć dobrą wiedzę. Podkreślili, że wiedzą dużo i znają wiele faktów, użyli oni określenia *lots*. 1 osoba w tej grupie dodatkowo zaznaczyła, że chce się nauczyć więcej. 5 na 19 osób odpowiedziało, że uważa kulturę brytyjską za niezwykle popularną i szeroko rozpowszechnioną, co wiąże się z faktem, że czują się bardzo dobrze z nią zaznajomieni. 2 osoby w tej grupie dodatkowo zaznaczyły, że wiedzą dużo. Ogółem można stwierdzić, że każda z tych młodych, lecz dorosłych już osób posiada podstawową wiedzę na temat kultury brytyjskiej. 10 na 19 osób oświadczyło, że ich wiedza w temacie kultury brytyjskiej jest obszerna. Jest to 52%, co może być wynikiem średnim, ale zadowalającym dla ich pedagogów.

Do you think you'd quickly assimilate if you had to move and work in the UK?

Odpowiedzi na to pytanie pokazują, że młodzi Polacy wyjechaliby z chęcią asymilacji. 94% studentów uważa, że asymilacja w brytyjskim społeczeństwie nie byłaby dla nich problemem. 2 osoby podkreśliły jednak, że byłoby to uzależnione od regionu, gdzie miałyby mieszkać i od ich umiejętności językowych. Dodatkowo studenci zaznaczali, że czuliby się zmotywowani do asymilacji, że asymilacja jest konieczna, a 1 osoba podkreśliła, że włożyłaby wysiłek w przystosowanie się do nowego dla niej środowiska. Taki rezultat i optymistyczne nastawienie studentów są wysoce zadowalające.

What's the most unusual thing about living in the UK that you find quite different from our Polish reality?

Przy tym pytaniu studenci zostali poproszeni, aby wskazać różnice, które osobiście dostrzegają. Są to różnice, na które mogli zwrócić uwagę podróżując, o których dowiedzieli się na lekcjach kulturalnych lub z mediów. Ciekawe jest jednak, że części z nich, 4 na 19 osób, życie w Wielkiej Brytanii nadal kojarzy się z możliwością

zatrudnienia, innymi czy lepszymi zarobkami. Używam słowa nadal, gdyż przez ostatnich kilka lat brytyjski rynek pracy nasycił się. Studenci jednak nie zdają się tym być zniechęceni. 2 studentów stwierdziło też, że Brytyjczycy są miłsi i bardziej uprzejmi od Polaków. Stwierdzają tak najprawdopodobniej, gdyż są świadomi, że w języku angielskim istnieje wiele uprzejmych zwrotów, próśb oraz często używa się słów *sorry*, *please*. Studenci odpowiadali również, że styl życia jest zdecydowanie inny. To może być inny dobry, ale też inny zły. 2 osoby zwróciły uwagę na to, że Brytyjczycy w porównaniu z Polakami bardzo źle się odżywiają. Na podstawie tego, czego osobiście doświadczyłam, podróżując po Wielkiej Brytanii, mogę potwierdzić, że Brytyjczycy z niższej klasy społecznej rzeczywiście bardzo źle się odżywiają. Tanie jedzenie w Wielkiej Brytanii jest z reguły bardzo niezdrowe, zawiera niezdrowe tłuszcze, sól, cukier. 2 osoby na 19 odpowiedziały, że główną różnicą jest multikulturowe społeczeństwo. Dodatkowo studenci napisali, że Brytyjczycy są narodem dumnym i chcącym się odróżniać od reszty Europy. Jest to bardzo ciekawe spostrzeżenie, gdyż Polacy zdają się dążyć do tego, aby być bardziej europejscy. Do pozostałych różnic, które studenci wymienili, należą: inna mentalność, inne auta i lewostronny ruch uliczny, zła deszczowa pogoda czy ogólnie tendencja, aby nie żyć w pośpiechu.

Do you think you would feel awkward living in a mixed-nationality neighbourhood?

To pytanie jest niezwykle ciekawe, bo pokazuje, z jakim nastawieniem wyjechałaby każda z tych osób, gdyby zdecydowała się zamieszkać w Wielkiej Brytanii. Ich nastawienie w konsekwencji wpłynęłoby na ich proces asymilacji. 1 osoba dościsnęła niepewnie odpowiedziała, że raczej nie. 12 na 19 osób uważa, że czułoby się swobodnie i komfortowo mieszkając w multikulturowym otoczeniu, sąsiedztwie. Kolejne 3 osoby spodziewają się, że na początku czułoby się trochę dziwnie, bo potrzebowałyby czasu, aby się zaaklimatyzować i zasymilować. W grupie studentów znalazły się też 3 osoby, które wyraźnie wyraziły opinię, że nie są zbyt tolerancyjne, obawiają się nieznajomych, spodziewają się nieporozumień, a nawet – jak to nazywali – konfliktów: *disagreements* i *little problems*. Taka mała grupa stanowi 15% procent, co może być postrzegane jako wynik optymistyczny.

Have you ever met or spent time with a British person? What did you find you had in common?

Tutaj interesowało mnie głównie, czy studenci mieli kiedyś autentyczny kontakt z kulturą brytyjską, inny niż tylko przez media czy ucząc się o niej w trakcie zajęć. 14 na 19 osób, tj. 73%, nie rozmawiało nigdy z Brytyjczykiem. Może to być zrozumiałe, gdyż są to jeszcze młode osoby, które mogły niewiele podróżować.

Z drugiej jednak strony może to sugerować, że nawet w trakcie urlopu za granicą mogły świadomie spędzać czas w kręgu swoich znajomych, rodziny. Takie zachowanie teoretycznie wpływałoby bardzo negatywnie na proces asymilacji. 2 osoby wyraziły opinię, że młodzi Polacy i Brytyjczycy mają dużo ze sobą wspólnego, np. optymizm czy poczucie humoru. 3 osoby, które miały kontakt z Brytyjczykami, dosadnie podkreśliły, że zauważyły więcej różnic niż podobieństw między Polakami a Brytyjczykami – różnimy się od siebie całkowicie i, szczerze mówiąc, nie mamy ze sobą nic wspólnego. Podsumowując: 32% ankietowanych miało kontakt z rodzinnymi Brytyjczykami/Irlandczykami/Anglikami. Jednak z grupy tych 5 osób 3 osoby podkreśliły, że zauważalnych jest więcej różnic.

Reasumując, życie w Wielkiej Brytanii nie jest jednoznaczne z mieszkaniem w Londynie, mieście niezwykle promowanym w niektórych materiałach do nauki języka angielskiego. Jest to wspaniałe, ciekawe miasto, królewskie, historyczne i nowoczesne. Wielka Brytania to jednak kraj o obszarach niesamowicie zróżnicowanych kulturowo i językowo. Jako nauczyciele języka angielskiego starajmy się uczyć tak, aby język angielski nie kojarzył się tylko z ćwiczeniami gramatycznymi, ale przede wszystkim z kluczem do poznania i zaistnienia w nowej kulturze. Ma ona nie przerażać, a jej poznanie, w mojej opinii, prowadzi do lepszej asymilacji Polaków w brytyjskim społeczeństwie. Niewiedza zawsze budzi strach, a nawet agresję. Studenci filologii angielskiej PPWSZ są na bardzo dobrej drodze do tego, aby w przyszłości pomyślnie zasymilować się w społeczeństwie brytyjskim. Ich głównym atutem jest wiedza.

Bibliografia:

1. Cannon, J.A., *A Dictionary of British History*, Oxford 2009.
2. Simpson, J., S. Roud, *A Dictionary of English Folklore*, Oxford 2000.
3. Christopher, D.P., *British Culture. An Introduction*, London and New York 2015.
4. Sears, S.W., *The British Empire*, New York 2014.

Ku globalnemu zrozumieniu – kształtowanie kompetencji interkulturowej wśród uczących się języka angielskiego w kontekście polskim

Streszczenie

W niniejszym artykule zwraca się uwagę na fakt, że obecna dominacja języka angielskiego w nauce, handlu, turystyce czy na forach internetowych wydaje się nieodwracalna. Właśnie dlatego, na potrzeby glottodydaktyki, prowadzone są badania zmierzające do opisanie i usystematyzowania tzw. międzynarodowego języka angielskiego (*International English*) jako języka uproszczonego i zdenacionalizowanego, powszechnie przydatnego do przekazywania konkretnych wiadomości, a jednocześnie umożliwiającego współmówcom komunikowanie ich tożsamości kulturowej. Zakładając, że sama kompetencja językowa nie jest wystarczająca, a transfer ukrytych kodów interkulturowych może całkowicie uniemożliwić wzajemne porozumienie, pojawia się potrzeba wykształcenia tzw. kompetencji interkulturowej, obejmującej m.in. wiedzę teoretyczną na temat różnorodnych przyczyn nieporozumień językowych i świadomość istnienia różnic kulturowych. Charakteryzując pozycję i rolę języka angielskiego jako środka globalnej komunikacji we współczesnym świecie, autorka eksponuje pozytywne i negatywne strony posługiwania się nim w kontekście polskim. Jej głównym celem jest jednak przedstawienie samodzielnie opracowanego *Interkulturowego Portfolia Językowego*, które może zostać wykorzystane m.in. w pracy z uczącymi się języków obcych.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, językowe portfolio interkulturowe, kompetencja interkulturowa, kurs językowy, międzynarodowy język angielski

Wstęp

Język angielski jest pierwszym językiem globalnym – jest używany na wszystkich kontynentach, we wszystkich obszarach życia, przez ludzi w każdym wieku. Pomimo licznych głosów zgodnych z opinią brytyjskiego językoznawcy, Nicholasa Ostlera¹, który twierdzi, że żaden język w historii ludzkości nie dominował

¹ Por. D. Cameron, *The last Lingua Franca by Nicholas Ostler – book review*, „The Gurdian”, 2010, (<http://www.theguardian.com/books/2010/dec/04/last-lingua-franca-ostler-review>).

w sposób trwały i że powrót do czasów sprzed Wieży Babel jest niemożliwy, język angielski wciąż pozostaje głównym językiem komunikacji międzynarodowej.

Od wielu lat prowadzone są badania mające na celu usystematyzowanie i opisanie tzw. *International English* (IE), czyli międzynarodowego języka angielskiego. Język ten opisywany jest jako zdenacjonalizowany², ale celem jego użycia nierzadko bywa nie tylko przekazanie interlokutorowi konkretnej wiadomości, ale również własnej kultury w jej szerokim rozumieniu. Dlatego też sama kompetencja językowa nie jest już wystarczająca – transfer ukrytych kodów interkulturowych może całkowicie uniemożliwić komunikację. W związku z tym głównym celem współczesnego nauczania językowego powinno być wykształcenie w uczniach tzw. kompetencji interkulturowej, która obejmuje m.in. wiedzę teoretyczną na temat przyczyn nieporozumień językowych czy świadomość istnienia różnic kulturowych.

Dominująca rola języka angielskiego na świecie i w Polsce

Na świecie używa się aktualnie ok. 6000-7000 języków, przy czym połowa populacji używa tylko 10 spośród nich, a język angielski jest wśród tych języków najważniejszy³. Jak pisze Christine Kenneally⁴, brytyjski kolonializm zapoczątkował rozprzestrzenianie się tegoż języka na całym świecie, jego pozycja zaś została dodatkowo umocniona po II wojnie światowej wraz z rozprzestrzenianiem się wpływów amerykańskich w skali globalnej. Nikogo nie dziwi więc fakt, że język angielski jest obecnie jednym z głównych języków określanych mianem międzynarodowych. Nie chodzi tu jednak o liczbę rodzimych użytkowników tegoż języka ani też o ilość osób uczących się go. Najistotniejszy jest fakt, że język angielski stał się narzędziem komunikacji w przypadkach, gdy żaden z rozmówców nie jest jego rodzimym użytkownikiem (*native speakerem*). Jak pisze David Crystal⁵, język uzyskuje status globalny w momencie, gdy osiąga on „specjalny status rozpoznawalny i uznawany w każdym kraju”⁶ – status taki może być osiągnięty albo poprzez uzyskanie tytułu języka oficjalnego, albo też poprzez promocję jego nauczania jako języka obcego. Obecnie język angielski jest językiem oficjalnym w 53 krajach, a według danych British Council⁷, na przestrzeni lat 2010-2012 uczyło się go około miliard osób na całym świecie. Jak twierdzi Crystal⁸, jest on obecnie najczęściej

² Por. L.E. Smith, *English as an International Auxiliary Language*, „REC Journal” Nr 7 (2), 1976, s. 38-42.

³ Por. G. van Herk, *What is sociolinguistics?*, Chichester 2012, s. 166.

⁴ Por. Ch. Kenneally, *The First Word: The Search for the Origins of Language*. Nowy Jork 2007.

⁵ D. Crystal, *English as a Global Language*, Cambridge 2002, s. 4.

⁶ (2002) j.w.

⁷ Por. Great Britain: Parliament: House of Commons: Foreign Affairs Committee, 2012, s. 79.

⁸ (2002) j.w.

nauczaniem językiem na świecie w ponad stu krajach, takich jak Chiny, Niemcy, Hiszpania, Egipt czy Brazylia i stopniowo wypiera inne języki.

Taka sytuacja ma również miejsce w polskich szkołach. Według projektu Głównego Urzędu Statystycznego na rok 2013⁹ prawie 19% dorosłych Polaków deklaruje czynną znajomość języka angielskiego. Liczba ta nie wydaje się zbyt imponująca, dopóki nie porówna się jej z danymi na temat innych języków, tj. 7,2% w przypadku drugiego w kolejności języka niemieckiego i 6% w przypadku rosyjskiego. Kolejny z raportów GUS ukazuje dane statystyczne dla polskiego szkolnictwa w latach 2013-2014¹⁰. Można dowiedzieć się z niego, że język angielski jest dominującym językiem obcym nauczaniem we wszystkich typach szkół; uczy się go 94,3% uczniów, przy czym dane dla niemieckiego to 37,5%, a dla rosyjskiego zaledwie 4,6%. Co więcej, wzrost dominacji języka angielskiego w nauczaniu w polskich szkołach jest dynamiczny – od 2001 roku liczba uczących się angielskiego jako przedmiotu obowiązkowego wzrosła o ponad 36%.

Tendencje te są jak najbardziej zrozumiałe. Jak już wspomniano, jako język komunikacji międzynarodowej angielski zapewnia nam dostęp do zasobów intelektualnych i technicznych w skali globalnej. Jest on językiem bibliotek, głównym narzędziem naukowców i przedstawicieli międzynarodowego handlu. Jest językiem komunikacji między narodami (tzw. *contact language*), np. w turystyce, dyplomacji i w międzynarodowych firmach. Według serwisu internetowego *InternetWorldStats*¹¹ ponad 60% użytkowników sieci korzysta właśnie z języka angielskiego, wliczając tutaj zarówno *native speakerów*, jak i *non-native speakerów*.

Język angielski nie jest już więc własnością jego rodowitych użytkowników. Jak mówią statystyki¹², aktualnie ok. 80% sytuacji komunikacyjnych z użyciem angielskiego odbywa się między osobami, które nie są jego *native speakerami*. Obecne teorie nauczania zawiodły w obliczu tak ogromnego bogactwa kontekstów nauczania języka angielskiego. Celem wielu z nich jest więc stworzenie ogólnej teorii na temat nauczania języka angielskiego jako języka międzynarodowego.

Nauczanie *International English* w Polsce – uwagi ogólne

Od ponad dwudziestu lat na całym świecie prowadzone są badania mające na celu usystematyzowanie i opisanie metodologii dla nauczania *International English*. Celem jest określenie minimum językowego, które pozwalałoby na międzyna-

⁹ Por. J. Czapiński i T. Panek, *Diagnoza społeczna na rok 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2014.

¹⁰ Por. M. Żyra, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, Warszawa 2014.

¹¹ Dane za: *Internet World Stats, Usage and population statistics*, 2015.

¹² Por. *Internet World Stats, Usage and population statistics*, 2015.

rodową komunikację. Jak twierdzi Smith¹³, język międzynarodowy charakteryzuje się tym, że nie istnieje potrzeba przyswajania sobie norm kulturowych jego rodzimych użytkowników. Co więcej, język ten staje się zdenacjonalizowany, a celem jego użytkowników jest przekazywanie swoim interlokutorom pewnych informacji, a przy tym wiedzy o własnej kulturze, a nie np. kulturze brytyjskiej czy amerykańskiej. Widoczna jest tutaj istotna rola kultury rodzimej, dlatego też w obliczu takich założeń nasuwa się pytanie, jak powinien wyglądać skuteczny kurs języka angielskiego jako języka międzynarodowego w kontekście polskim.

Aby rozwiązać ten problem, trzeba wziąć pod uwagę trzy podstawowe zagadnienia sformułowane w Diagramie 1. Po pierwsze, czym charakteryzuje się lub też czym powinien się charakteryzować tzw. *International English* z językowego punktu widzenia. Po drugie, jaki jest stosunek uczących się do samej idei nauczania języka angielskiego jako języka międzynarodowego. Istotne wydaje się być tutaj geograficzne rozszerzenia zagadnienia tzw. tygla wielokulturowego/narodowego (ang. *melting pot*), pojmowanego pierwotnie jako zjawisko łączenia i mieszania się kultur na gruncie amerykańskim¹⁴. Obecnie również zjednoczona i otwarta Europa stoi przed wyzwaniem wielokulturowości i pojmowana jest jako miejsce, gdzie rozwija się nowa, nadrzędna kultura stanowiąca mieszaninę poszczególnych kultur. Takie postrzeganie wielokulturowości budzi często sprzeciw tych, którzy obawiają się zatracenia własnej tożsamości. Ostatnie, trzecie zagadnienie jest istotne z punktu widzenia nauczyciela i skupia się na praktycznym nauczaniu EIL.

¹³ (1976) j.w.

¹⁴ Por. C. Baker i S. Prys Jones (red.), *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, Philadelphia 1998, s. 287.

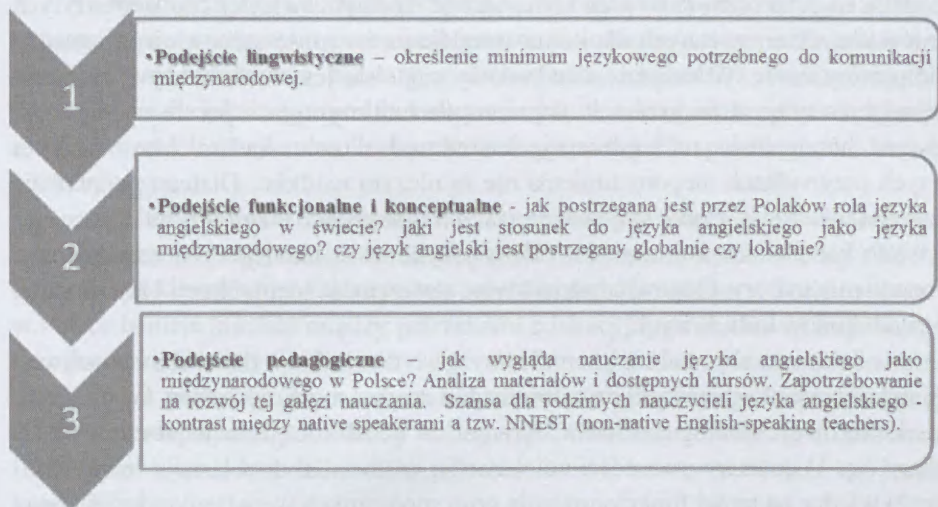


Diagram 1. Nauczanie IE w kontekście polskim – zagadnienia (cf. S. Rapacka, 2009)

Badania i praktyczne próby ich wdrożenia w temacie nauczania języka angielskiego jako międzynarodowego w kontekście polskim wydają się być niesystematyczne. Co więcej, również badania na skalę europejską są jeszcze w początkowym stadium rozwoju. Istnieje natomiast dość obszerna bibliografia związana z krajami tzw. *outer circle* (pol. *zewnętrzny krąg*), który według modelu zaproponowanego przez prof. Braj B. Kachru¹⁵ obejmuje te kraje, gdzie język angielski nie jest językiem ojczystym, ale jedynie pełni wyjątkową rolę ze względów historycznych, co widoczne jest przede wszystkim w oficjalnej organizacji państwa, np. w przypadku Kanady lub Indii.

Interlokutorzy w kontaktach międzynarodowych mają szansę na wytworzenie tzw. wspólnoty praktyki (ang. *community of practice*). W rozumieniu Barbary Seidlhofer¹⁶ jest to grupa osób używająca języka obcego jako języka komunikacji pozbawionego jakichkolwiek korzeni kulturowych. Poprawne używanie tegoż języka umożliwia danej grupie skuteczną komunikację. Takie założenie, widoczne w wielu programach do nauczania języków obcych w Polsce, jest niestety nie do końca poprawne. Kompetencja językowa to nie wszystko. Nie wystarczy przyjąć,

¹⁵ Por. B.B. Kachru, „Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle” [w:] R. Quirk and H. Widdowson (red.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge 1985, s. 11-30.

¹⁶ B. Sedlhofer, *Understanding English as a Lingua Franca*, „ELT Journal”, Nr 66 (2), Oxford 2012, s. 248-251.

że język angielski umożliwi nam komunikację na całym świecie. Transfer ukrytych kodów charakterystycznych dla kultur interlokutorów może całkowicie uniemożliwić porozumienie. W zasadzie standardowy angielski jest obecnie używany prawdopodobnie tylko w 5 obszarach: w przemyśle lotniczym, transporcie międzynarodowym, hotelarstwie, na konferencjach oraz w dyskursie akademickim – i nawet w tych przypadkach nieporozumienia nie są niczym rzadkim. Dlatego pojawia się potrzeba nauczania języka angielskiego jako *lingua franca*, czyli języka używanego w wielu kontekstach kulturowych. Błędy językowe są łatwiej wybaczone niż niezrozumienie kultury. Odpowiedzią jest więc umiejętność identyfikacji i interpretacji różnych kodów kulturowych.

Tak więc, aby stać się kompetentnym użytkownikiem IE, trzeba czegoś więcej niż znajomość gramatyki czy słówek. Celem jest rozwinięcie tzw. kompetencji interkulturowej. Według Michaela Byrama¹⁷ w skład kompetencji interkulturowej wlicza się: 1) postawy otwartości i ciekawości w stosunku do własnej i innych kultur; 2) wiedzę na temat funkcjonowania grup społecznych we własnym kraju i poza nim oraz znajomość procesów, które rządzą społecznymi i indywidualnymi interakcjami; 3) umiejętności interpretowania i odnoszenia się do elementów kultury rodzimej i obcej; 4) umiejętności odkrywania i interakcji, pozwalające na zdobywanie nowej wiedzy kulturowej oraz na wykorzystanie tej wiedzy, umiejętności i postaw w prawdziwych interakcjach; 5) krytyczną świadomość kulturową (ang. *critical cultural awareness*), która oznacza zdolność do krytycznej oceny praktyk i wytworów własnej i obcej kultury¹⁸.

Autorskie Językowe Portfolio Interkulturowe

Jedną z możliwości włączenia rozwijania kompetencji interkulturowej do procesu nauczania języka obcego, a szczególnie języka angielskiego, jest zaangażowanie uczących się, zwłaszcza od poziomu zaawansowanego, w realizację tzw. *Językowego Portfolio Interkulturowego*. Ponieważ projekt zakłada nauczanie języka (angielskiego) jako narzędzia służącego do komunikacji międzynarodowej, a nie tylko do porozumiewania się z *native speakerami*, portfolio z jednej strony daje szansę na docenienie rodzimych nauczycieli języków obcych, z drugiej zaś – na zapoznanie się z wielością i różnorodnością kultur.

¹⁷ Por. P. Prahmarer, „Intercultural (communicative) competence. Script and study materials”, Lugano b.d., s. 13-14.

¹⁸ Por. M. Byram et al. „Autobiografia spotkań międzykulturowych. Konteksty, koncepcje, teorie”, Warszawa 2011, s. 29 – online.

Według Sandry Lee McKay¹⁹ nauczyciele nie muszą już korzystać z modeli nauczania proponowanych przez pedagogów – *native speakerów*. Twierdzi ona, że właśnie nadszedł czas, by znacjonalizować nauczanie IE i stworzyć metody odpowiednie dla lokalnego sposobu nauczania. Model taki musiałby powstać zgodnie z założeniami kultury uczenia się charakterystycznej dla polskiego środowiska edukacyjnego.

Kultura uczenia się opiera się na przekonaniach i przeświadczeniach nauczających i uczących się co do skutecznego przekazywania wiedzy. Według Beaty Przyborowskiej²⁰ z Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu obecnie w Polsce istnieje konflikt między potrzebami edukacyjnymi słuchacza a sposobami przygotowania oferty przez instytucje oświatowe, które proponują generalnie standardowe produkty. Jej zdaniem wiąże się to z faktem, że indywidualizacja oferty edukacyjnej zwiększa koszty obsługi placówki. Spójny program do nauczania IE mógłby więc odpowiedzieć na potrzeby licznej rzeszy uczących się języka angielskiego.

Zapotrzebowanie na indywidualizację kursów językowych, wynikające z konkretnych potrzeb komunikacyjnych w kontekście międzynarodowym, stwierdziłam podczas mojej pracy lektorskiej z dorosłymi uczącymi się języka angielskiego. Osoby zainteresowane indywidualnym, nieuwarunkowanym jednororowo pod względem kulturowym podejściem do nauczania języka angielskiego jako międzynarodowego to między innymi:

- osoby uczące się angielskiego w celach zawodowych, a zwłaszcza osoby pracujące w międzynarodowych korporacjach i osoby chcące pracować zagranicą;
- osoby uczące się języka, „żeby się dogadać” – czyli osoby podróżujące po świecie, mające znajomych niemówiących po polsku itp.

Poza grupą docelową można jak na razie umiejscowić dzieci i młodzież, uczące się obecnie języka angielskiego według standardów tzw. *inner circle*, głównie w celu zdania różnorodnych standaryzowanych egzaminów.

Innowacyjnym i niezwykle istotnym elementem portfolio miałyby być opracowanie modułów porównawczych, pokazujących różnice kulturowe pomiędzy wybranymi krajami a Polską. Biorąc pod uwagę ogrom możliwości porównawczych, portfolio skupiałoby się na wybranych zagadnieniach, np. tych istotnych dla danej grupy uczniów.

¹⁹ Por. S.L. McKay, *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*, Oxford 2002, s. 103.

²⁰ B. Przyborowska, „Szkoly niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość”, Toruń 1997.

Dodatkowo przy wyborze porównywanych zagadnień punktem wyjścia byłoby metaforyczne postrzeganie kultury jako góry lodowej (por. Diagram 2). W opracowanych modułach będą uwzględnione przykłady każdego z poziomów: A – elementy kultury widoczne na pierwszy rzut oka, stanowiące ok. 10% całej kultury, np. strój czy też elementy tzw. Kultury przez duże K; B – elementy kultury, których zauważenie wymaga więcej czasu, np. poczucie humoru i okazywanie emocji; C – elementy kultury, których zauważenie wymaga dużej znajomości i obycia z daną kulturą, np. rola rodziny w społeczeństwie. Wydaje się, że nie jest możliwe opracowanie portfolio, które wyjaśniałoby wszystkie potencjalne różnice kulturowe. Jednak poznanie nawet wycinka rzeczywistości pokazującego bogactwo i różnorodność kultur na świecie umożliwi uczniom szersze, bardziej tolerancyjne spojrzenie na ludzi odmiennych od nich samych.

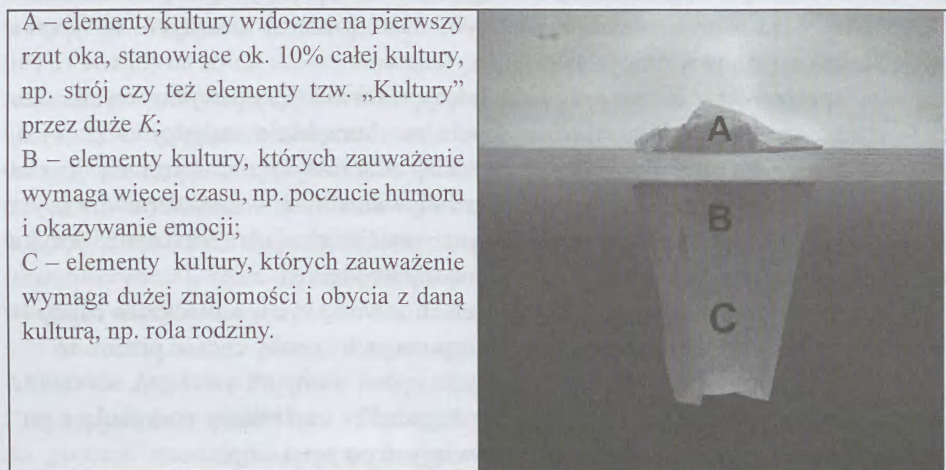


Diagram 2. Metaforyczne postrzeganie kultury jako góry lodowej (cf. E. T. Hall, *Beyond Culture*, Nowy Jork 1976)

Portfolio jest z założenia projektem otwartym, to znaczy, że każdy korzystający z niego będzie przyczyniał się do jego rozbudowy. Rozwój takiego projektu ułatwią specjalnie opracowane szablony. Każdemu zagadnieniu powinny towarzyszyć materiały pozwalające na równoczesne rozwijanie kompetencji językowych. Załącznik 1 prezentuje autorskie wzory szablonów do pracy ze studentami.

Przy wyborze materiałów do omawiania i rozpracowywania tabel dla poszczególnych modułów trzeba oczywiście wziąć pod uwagę różnorodne kryteria,

takie jak np.: funkcjonalność materiałów, odpowiedniość materiałów ze względu na wiek i zainteresowania odbiorców, różnorodność przekazywanych informacji, realizm materiałów, różnorodność materiałów autentycznych, prezentacja, omówienie i porównywanie stereotypów, bogactwo materiałów graficznych obrazujących realia danego kraju, interkulturowość materiałów dająca możliwość nawiązywania dialogu interkulturowego czy też bogactwo form i technik pracy²¹.

Moduł A odnosi się do aspektów kultury widocznej na pierwszy rzut oka. Są to tematy najczęściej poruszane w podręcznikach do nauczania języków obcych, często w ramach pokazywania uczniom ciekawostek. Przykładowo można omówić sposób ubierania się w różnych krajach w stosunku do polskich realiów (zob. Załącznik 1, „Module A”). Przy okazji można omówić z uczniami ubiór charakterystyczny dla ceremonii religijnych czy środowiska pracy. Dodatkowo uczniowie starają się przewidzieć możliwe nieporozumienia w danym obszarze. Przykładowy materiał wyjściowy dla takiej lekcji to fragment bloga autorstwa chorwackiego pasjonata różnic kulturowych, Mislava Popovica, zatytułowany „Traditional wedding dresses” [Tradycyjne suknie ślubne] oraz zestaw obrazków znalezionych w Internecie, przedstawiający panny młode z różnych zakątków świata.

Z kolei Moduł B skupia się na elementach kulturowych, których zauważanie wymaga skupienia, analizy, dłuższego kontaktu z daną społecznością lub też zapoznania się z literaturą o kreślonej problematyce. Wartość, jaką jest piękno, bywa różnie definiowana zależnie od kultury. Załącznik 1, „Module B” ma na celu próbę analizy porównawczej różnych kanonów piękna. Przykładowy materiał wyjściowy to kolejny fragment bloga pt. „World of beauty” [Świat piękna], tym razem pisanego przez pasjonatkę podróży występującą pod pseudonimem Nomadic Chic. Kolejnym przykładem może być seria filmów pt. „100 years of beauty in 1 minute” dostępna na serwisie internetowym YouTube, ukazująca zmieniające się kanony piękna w różnych krajach.

Ostatni moduł ukazuje aspekty kultury, których dostrzeżenie wymaga długiego i zaangażowanego kontaktu z daną społecznością. Ten poziom jest często nieoczywisty nawet dla samych przedstawicieli danej kultury. Przykładem jest tutaj analiza wartości lub znaczenia urody w życiu danej społeczności, np. pod kątem dominującej religii (por. Załącznik 1, „Module C”). Podstawą dyskusji na ten temat może być artykuł Brynony Gordon z „*The Telegraph*” pt. „That Muslim woman could be happier than you...” [Ta Muzułmanka może być szczęśliwsza niż ty...], w którym

²¹ Por. S. Rapacka, „Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego (...)”, Gliwice 2009.

brytyjska kobieta, która przeszła na Islam, wyjaśnia, dlaczego tradycyjny strój muzułmański daje jej wolność.

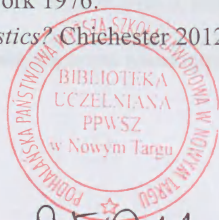
W dobie Internetu możliwości doboru materiałów są praktycznie nieograniczone. Mogą to być np. zestawy obrazków jako punkt wyjścia dla dyskusji, które pozwolą na jednoczesną rozbudowę słownictwa; zestaw pytań do rozmowy w parach; różnego rodzaju rysunki ilustrujące przeróżne problemy czy stereotypy. Przykładowo ciekawym pomysłem jest wykorzystanie materiałów z kampanii Dove pt. „Real Beauty” [Prawdziwe piękno], które stanowią punkt wyjścia do dyskusji na temat dominującego kanonu urody promowanego na całym świecie.

Podsumowanie projektu

W omówionym projekcie proponuje się rozszerzenie zagadnień kulturowych na dwa sposoby. Po pierwsze, traktowanie języka angielskiego jako języka międzynarodowego pozwala na – równoległe do zdobywania umiejętności językowych – zdobywanie wiedzy o różnych krajach, nie tylko o kraju docelowym. Po drugie, kultura przestaje oznaczać tylko barwne stroje, tradycyjne potrawy czy znane budowle. Uczniowie poznają kulturę materialną, zwyczaje i obyczaje, wartości, przekonania i ideały danych społeczności. Mogą wyobrazić sobie, jak na co dzień żyją ludzie w tych społecznościach. Podejście to wydaje się być szczególnie aktualne w obliczu obecnych wydarzeń i zmian politycznych, społecznych i ekonomicznych.

Bibliografia:

1. Baker, C. i Prys Jones, S. (red.), *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Clevedon, Philadelphia 1998.
2. Cameron, D, *The last Lingua Franca by Nicholas Ostler – book review*, „The Gurdian”, 2010, (<http://www.theguardian.com/books/2010/dec/04/last-lingua-franca-ostler-review>).
3. Crystal, D., *English as a Global Language*, Cambridge 2002.
4. Czapirski, J., Panek, T., *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2014.
5. Gordon, B., *That Muslim woman could be happier than you...*, „The Telegraph”, 25.04.2005.
6. Great Britain: Parliament: House of Commons: Foreign Affairs Committee, *Departmental Annual Report 2010-11: Eleventh Report of Session 2010-12: Report, Together with Formal Minutes, Oral and Written Evidence*, London 2012.
7. Hall, E.T., *Beyond culture*, New York 1976.
8. Herk, van G., *What is sociolinguistics?* Chichester 2012.



9. Kachru, B.B., „Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle [w:] R. Quirk and H. Widdowson (red.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*, Cambridge 1985, s.11-30.
10. Kenneally, Ch., *The First Word: The Search for the Origins of Language*, New York 2007.
11. McKay, S., *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*, Oxford 2002, s. 103.
12. Prahmarer, P., „Intercultural (communicative) competence. Script and study materials”, Lugano, b.d.
13. Przyborowska, B., „Szkoły niepubliczne w Polsce: oczekiwania i rzeczywistość”, Toruń 1997.
14. Rapacka, S., „Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej”, Gliwice 2009.
15. Seidlhofer, B., „Understanding English as a Lingua Franca”, *ELT Journal*, Nr 66 (2), Oxford 2012, s. 248-251.
16. Smith, L.E., „English as an International Auxiliary Language”, *REC Journal*, Nr 7 (2), 1976 s. 38-42.
17. Żyra, M., *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2013/2014*, Warszawa 2014.

Źródła internetowe:

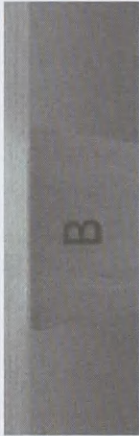
1. Byram M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., del Carmen Méndez Garcia, M., *Autobiografia spotkań międzykulturowych. Konteksty, koncepcje, teorie*, Warszawa 2011, s. 29 – <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_pl/AIE_context_concepts_and_theories_pl.pdf>.
2. *Internet World Stats, Usage and population statistics* – <<http://www.internetworldstats.com/>>.
3. Mark, J., *Nomadic Chick* – blog – <<http://nomadicchick.com>>.
4. Popovic, M., *Traditions and customs* – blog – <<http://traditionscustoms.com>>.

Module A – ways of dressing



Compared aspects	Poland	Country A	Country B	Expected problems (with the focus on communication)	Notes
informal situations e.g. family meeting, shopping					
religious ceremonies e.g. religious services					
work environment e.g. working in an office					
SPEECH ACTS INVOLVED e.g. paying compliments					

Module B - perception of beauty



Compared aspects	Poland	Country A	Country B	Expected problems (with the focus on communication)	Notes
Perception of a beautiful woman					
Perception of an attractive man					
SPEECH ACTS INVOLVED					

Module C - value of beauty



Compared aspects	Poland	Country A	Country B	Expected problems (with the focus on communication)	Notes
Does beauty pay off at work?					
Does beauty pay off in private life?					
How is beauty seen by the dominant religion?					
SPEECH ACTS INVOLVED					

NOTES ON CONTRIBUTORS / NOTY O AUTORACH

Dr Anna Bugajska jest adiunktem przy Katedrze Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem w Wyższej Szkole Europejskiej im. ks. J. Tischnera w Krakowie. Prowadzi kursy z literatury anglosaskich oraz teorii literackich. Jej praca doktorska (Uniwersytet Jagielloński, 2012) dotyczyła przemian wyobraźni w XVIII wieku. Publikuje artykuły dotyczące literatury dziecięcej i młodzieżowej, dystopii, trans- i posthumanizmu, Inklingów oraz literatury osiemnastowiecznej.

Mgr Małgorzata Kowalcz jest absolwentką Filologii angielskiej na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie oraz Filozofii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Obecnie doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Przedmiotem jej badań jest współczesna literatura angielska, którą autorka analizuje pod kątem zawartych w niej odniesień filozoficznych. Pracuje jako lektor w Podhalańskiej Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Targu.

Mgr Tomasz Piotr Krawczyk jest doktorantem na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Pedagogicznego.

Mgr Jadwiga Laskowska jest magistrem filologii angielskiej, lektorem Podhalańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Targu. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół dramatu amerykańskiego, życia i twórczości Eugene'a O'Neill'a, oraz twórczości Oskara Wilde'a.

Dr Monika Madej-Cetnarowska jest rusycystką, doktorem nauk humanistycznych, literaturoznawcą, absolwentką Uniwersytetu Jagiellońskiego. Obecnie starszy wykładowca w Zakładzie Języka Rosyjskiego IJO, a od roku 2007 Dyrektor Instytutu Języków Obcych PWSZ w Nowym Sączu. W trakcie studiów doktoranckich realizowała projekt badawczy finansowany przez MNiSW: *Myśl Nikołaja Fiodorowa w literaturze rosyjskiej dziewiętnastego i dwudziestego wieku*. Jest autorem artykułów poświęconych myśli i literaturze rosyjskiej. Uczestniczyła w konferencjach naukowych w kraju i za granicą. Zainteresowania: kosmizm rosyjski, transhumanizm, teoria przekładu, tłumaczenia pisemne i ustne.

Dr Małgorzata Muszyńska-Kurnik jest magistrem politologii, doktorem nauk o kulturze fizycznej, wykładowcą w PPWSZ w Nowym Targu, inicjatorem wymiany międzyuczelnianej na PPWSZ, od 2010 roku Uczelnianym koordynatorem LLP-Erasmus, obecnie Erasmus+.

Mgr Katarzyna Maria Nosidlak jest słuchaczką studiów doktoranckich na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu i obecnie pracuje nad ukończeniem swojej rozprawy doktorskiej związanej z tematyką oficjalnego dyskursu pedagogicznego. Jest również pracownikiem Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, gdzie prowadzi zajęcia praktycznej nauki języka angielskiego ze studentami filologii angielskiej oraz warsztaty metodyczne dla studentów studiów podyplomowych.

Dr Michał Palmowski jest literaturoznawcą, adiunktem w Instytucie Filologii Angielskiej UJ (Zakład Historii Literatury i Kultury Amerykańskiej), zajmuje się m. in. utopią oraz dystopią.

Dr Ewa Panecka jest doktorem nauk humanistycznych, starszym wykładowcą w Podhalańskiej Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Nowym Targu. Jej zainteresowania badawcze obejmują nie tylko historię literatury, ale także krytykę poetycką. Autorka zajmuje się problematyką angielskiej tożsamością narodowej, rozumianej jako *locus communis* w dyskursie literackim XIX, XX oraz XXI wieku. Obecnie autorka pracuje nad projektem poświęconym obecności doświadczenia religijnego we współczesnej poezji angielskiej. Wydawnictwo Cambridge Scholar opublikowało jej monografię *Literature, and the Monarchy: the Traditional and the Modern Concept of the Office of Poet Laureate of England*.

Dr hab. Joanna Rokita-Jaśkow jest doktorem habilitowanym nauk humanistycznych o specjalności językoznawstwo stosowane – glottodydaktyka. Zajmuje się kształceniem nauczycieli języków obcych oraz badaniami nad przyswajaniem języków obcych i innych przez dzieci. Jest autorką licznych publikacji z tego zakresu. Jej ostatnia książka to: *Foreign Language Learning at Pre-primary Level: Parental Aspirations and Educational Practice*. (2013). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.

Doc. dr Elżbieta Stanisł jest anglistką, doktorem nauk humanistycznych, wykładowcą w Instytucie Języków Obcych PWSZ w Nowym Sączu, specjalistą z zakresu kultury brytyjskiej. Zainteresowania naukowe: historia i kultura Irlandii i celtyckich regionów Wielkiej Brytanii.

Mgr Dorota Suder ukończyła studia licencjackie w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Zakopanem a następnie w 1997 otrzymała tytuł magistra filologii angielskiej na wydziale filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Od

20 lat jest nauczycielką języka angielskiego. W swojej długoletniej karierze zdobyła doświadczenie pedagogiczne w pracy z grupami w różnym wieku: od przedszkolaków do studentów filologii angielskiej. Przez 15 lat pracowała w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Zakopanem, dzieląc się swym doświadczeniem ze studentami przygotowującymi się do zawodu nauczyciela.

Dr Gregory S. Szarycz (PhD University of Otago w Nowej Zelandii) z wykształcenia jest socjologiem. Jego zainteresowania badawcze oraz pedagogiczne mają charakter interdyscyplinarny obejmujący wiele dziedzin nauk społecznych, m.in. socjologii, antropologii, historii oraz antrozologii (human-animal studies). Obecnie pracuje na stanowisku starszego wykładowcy w Instytucie Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Wrocławskim. Zawodowo interesuje się bardzo szerokim zakresem tematów, ale wszystkie one skupiają się wokół następujących tematów: wartości i realia społeczne i kulturowe oraz metody i badania jakościowe. Pracuje głównie w tradycji fenomenologicznej, jak i szkoły Chicagowskiego interakcjonizmu symbolicznego. Jest redaktorem naczelnym książki metodologicznej pt. *Research Realities in the Social Sciences* (Cambria Press, 2010) i autorem wielu prac teoretycznych na temat metodologii, praktyki i ludzkich sposobów doznawania i działania w przestrzeni publicznej.

Mgr Kamil Tchórzewski jest magistrem filologii angielskiej, lingwistyką stosowaną, specjalizacją tłumaczeniową. Zatrudniony na stanowisku referenta w Wydziale Rozwoju Powiatu w Tarnowie. Zainteresowania badawcze: językoznawstwo, fonetyka, literatura.

Mgr Bartosz Warzycki jest nauczycielem języka angielskiego w PPWSZ w Nowym Targu. Autor jest w trakcie studiów trzeciego stopnia na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie w Katedrze Dydaktyki Przekładu.

Dr Sylwia Wojciechowska pracuje na stanowisku adiunkta w Katedrze Filologii Angielskiej Akademii Ignatianum w Krakowie. Jest absolwentką Filologii Klasycznej UMK oraz Filologii Angielskiej i Włoskiej Uniwersytetu w Stuttgarcie. Spektrum jej zainteresowań obejmuje reminiscencje antyczne w literaturze anglojęzycznej, a w szczególności postromantyczną twórczość pastoralną. Ostatnio opublikowała monografię zatytułowaną *Re(Visions) of the Pastoral in Selected British and American post-Romantic Fiction*.



10027070



ISBN 978-83-60621-36-3



9 788360 621363

ISBN 978-83-60621-36-3